

Estratégias de leitura recorridas por professoras iniciantes na educação infantil

Reading strategies applied by beginning teachers in child education

Klinger Teodoro Ciríaco¹

Fernanda Alves Barreto²

Thiago Moessa Alves³

Renata Junqueira de Souza⁴

Resumo: Trabalhar estratégias de leitura desde a pequena infância torna-se um dos pressupostos teóricos que direcionaram o trabalho de pesquisa relatado neste artigo. Para este fim, tivemos como base de estudo uma investigação qualitativa, de caráter descritivo-analítico, em que duas professoras em início de carreira na Educação Infantil foram fonte direta de produção de dados. Objetivamos compreender quais são as estratégias de leitura adotadas por professoras de bebês e de crianças pequeninas (0 a 3 anos), bem como as dificuldades presentes na estruturação deste tipo de prática pedagógica. O referencial teórico adotado possibilitou agrupar a compreensão das principais dificuldades do professor iniciante e da importância de promover a linguagem oral e escrita na infância. Em termos metodológicos, a fonte de coleta das informações, tanto nas observações quanto nas entrevistas concedidas, auxiliou na efetivação dos objetivos propostos inicialmente. A conclusão permite inferir que é possível um trabalho com estratégias de leitura quando a professora envolve as crianças no contexto da narrativa, ao articular seus conhecimentos prévios, por meio de inferências e da sumarização das histórias que eleger como material de acesso à leitura da literatura infantil.

Palavras-chave: Professor Iniciante; Estratégias de Leitura; Educação Infantil.

1 Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas - DTPP - do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH - da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos-SP; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, INMA, Campo Grande-MS. E-mail: ciriocoklinger@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Integrante do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática” - (GEPIDEM/UFMS/CNPq). E-mail: fer_alves30@outlook.com

3 Professor na Prefeitura de Naviraí-MS. Doutorando em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP em Presidente Prudente-SP. Pesquisador do grupo de pesquisas Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário - UNESP/CNPq. Mestre em Letras (2014), área de concentração em Linguística e Transculturalidade, pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira (2009) pelas Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV. Licenciado em Letras (2008) com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas também pela FINAV. E-mail: t_moessa@hotmail.com

4 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Possui graduação em Letras pela UNESP (1987); Mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e Doutorado em Letras pela UNESP (2000). É livre-docente pela mesma Instituição (2012) no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Atualmente é professor visitante da Universidade do Minho e professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Possui graduação em Letras pela UNESP (1987); Mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e Doutorado em Letras pela UNESP (2000). É livre-docente pela mesma Instituição (2012) no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Atualmente é professor visitante da Universidade do Minho e professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: recellij@gmail.com

Abstract: The work with reading strategies since early childhood becomes one of the theoretical assumptions that guided the research work reported in this article. For this purpose, we used a qualitative, descriptive-analytical investigation as a study base, in which two early-stage teachers in Early Childhood Education were a direct source of data collection. We aim to understand what are the reading strategies adopted by teachers of babies and young children (0 to 3 years old), as well as the difficulties presents in structuring this type of pedagogical practice. The adopted theory made it possible to group the understanding of the main difficulties of the beginning teacher and the importance of promoting oral and written language in childhood. In methodological terms, the source of information collection, both in the observations and in the interviews granted, helped to implement the objectives initially proposed. The conclusion allows us to infer that it is possible to work with reading strategies when the teacher involves children in the context of the narrative, by articulating his previous knowledge, through inferences and summarizing the stories he chooses as a source of access to reading children's literature.

Keywords: Beginning Teacher; Strategies of Reading; Child Education.

Introdução

A pesquisa descrita neste texto teve como objetivo geral analisar as estratégias de leitura adotadas por professoras iniciantes que atuam no âmbito da Educação Infantil. Para o desenvolvimento deste processo investigativo adotamos uma metodologia qualitativa, de caráter descritivo-analítico, conjugada com uma produção de dados em que a observação das práticas em sala de aula e as narrativas, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, com duas docentes, foram elementos centrais para compreender a temática.

O interesse do feito pelo estudo emergiu de experiências profissionais que participamos no contexto das ações de dois grupos de pesquisa: “*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática*” vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (GEPIDEM/UFMS) e do Grupo de Pesquisa “*Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário*” pertencente a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), os quais fazemos parte respectivamente.

Neste sentido, a motivação e aproximação da literatura com a temática da iniciação à docência e do trabalho com a leitura, desde a infância, nos instigaram a nomear como objeto de estudo o tema debatido neste *paper*. Após leituras e reflexões percebemos que o professor é um sujeito que passa por muitos ciclos ao longo da sua carreira, dentre os quais destacamos a fase de “iniciação” que, segundo Huberman (1995), o docente tem o “choque com o real” vivenciado por dois tipos de sentimentos: “sobrevivência” e “descoberta”. Essas inquietações trouxeram a necessidade de conhecer um pouco mais sobre o perfil de atuação das professoras iniciantes e o seu trabalho com a prática da leitura no contexto da Educação Infantil. Cumpre salientar que, o propósito deste trabalho, reside ainda na intenção de demonstrar que o início de carreira é uma fase bastante desafiadora e, ao mesmo tempo, de grandes aprendizagens para o adulto-professor, razão pela qual acreditamos ser relevante uma intenção de pesquisa que busque caracterizar a relação entre a construção do começo da docência com as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) que são adotadas para o trabalho com a linguagem oral e escrita.

A prática de leitura é recomendada desde a mais tenra infância, conforme determinam alguns documentos oficiais do campo da Educação Infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017). Quando a criança ainda não é alfabetizada, em termos de codificação e decodificação, ela passa a ler com os “ouvidos” e a escrever com a “boca”. Desse modo, o professor assume um papel de mediador entre a leitura e o universo infantil e o trabalho com as estratégias de leitura, por meio da oralidade, passa a ser um elemento primordial na prática pedagógica.

A investigação busca responder o seguinte questionamento: *Quais são as estratégias de leitura adotadas por professoras iniciantes na Educação Infantil e as dificuldades presentes na estruturação desta prática com crianças pequenas?*

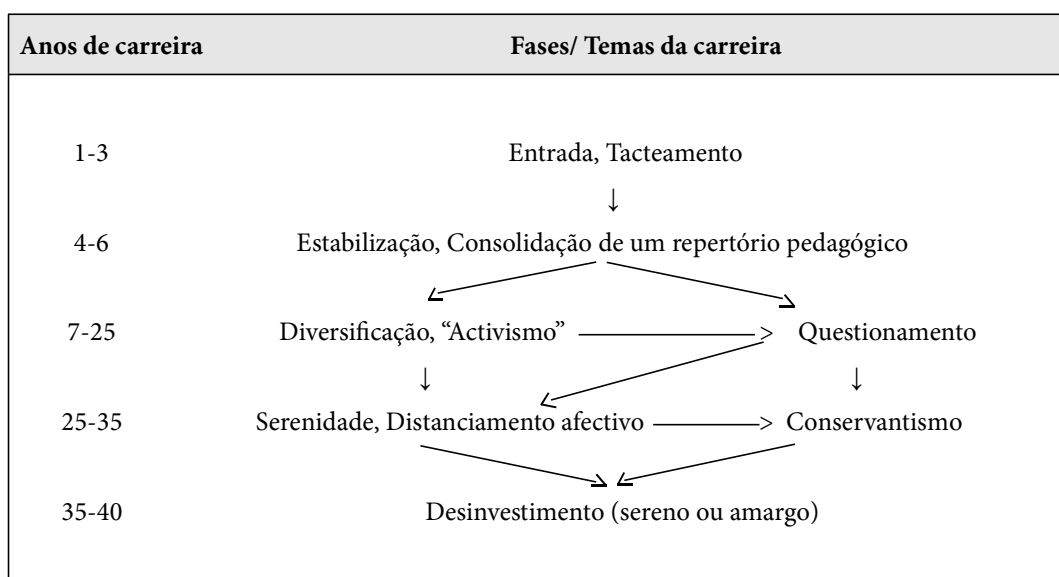
O início da docência e a leitura na Educação Infantil

Huberman (1995) realizou um estudo sobre as etapas da carreira docente com enfoque mais detalhado em como o professor se encontra em distintos momentos de sua vida profissional. De acordo com este autor, a partir do tempo de experiência docente se cria uma boa forma de descrever a atuação em um cenário de aperfeiçoamento curricular.

O autor caracteriza a experiência da docência em ciclos, dividindo-os em várias fases, sendo elas: a) entrada na carreira: momento em que ocorre o contato inicial do professor com as situações em sala de aula (transição do estado de estudante para o de docente); b) a fase da estabilização: estágio no qual acontece a construção de sua identidade profissional, tornando-se uma etapa decisória em seu desenvolvimento profissional; c) diversificação: considerada uma fase em que participa de diversas experiências pessoais, se arriscando na diversificação da escolha dos materiais didáticos, modos de avaliação, dentre outros meios de investimento profissional; d) etapa de questionamento: o professor passa por uma ligeira sensação de rotina e até de “crise” existencial devido ao prosseguimento da carreira; e) serenidade e distanciamento afetivo: compreendida pelo baixo nível de investimento profissional e aumento da sensação de confiança e serenidade; f) conservantismo e lamentações: momento da vida em que os professores estão sempre se queixando de algo, no caso aqui do contexto escolar e, por último, o; g) desinvestimento: trata-se da preparação para a aposentadoria, os docentes libertam-se sem se lamentar com o investimento no trabalho e começam a ter interesses exteriores à escola, uma vida social de maior reflexão.

O quadro 1 especifica, em termos de tempo de carreira, onde cada uma destas fases da etapa de desenvolvimento profissional se enquadra no ciclo de vida docente determinado por Huberman (1995):

Quadro 1. Fases da carreira docente.



Fonte: Adaptado de Huberman (1995, p. 47).

No cenário delimitado pelo autor, o que está em questão nesta investigação refere-se à entrada na carreira, período de 1 a 3 anos de docência, considerado o estágio da descoberta, da exploração e da sobrevivência.

Tardif e Raymond (2000) ressaltam que é no início da carreira que acontece o momento de estruturação do saber experiencial que é importante e está interconectado com a experiência de trabalho. Essa experiência assegura aos professores a sua integração em relação ao contexto de trabalho e aos conteúdos que precisam ensinar.

Compreende-se que o professor iniciante, com o passar do tempo, vai adquirindo novas experiências e de fato isso proporcionará uma evolução no sentido em que se tornará mais seguro em sala de aula, capaz de refletir sobre as suas práticas, de ter autonomia para tomar decisões e resolver problemas referentes ao contexto escolar.

A fase transitória do estado de estudante para o de professor, não é uma tarefa fácil. Huberman (1995), destaca que esse momento ocasiona uma “preocupação consigo”, um distanciamento entre as ideias e a realidade na sala de aula, esta etapa da docência faz com que o professor sinta-se vulnerável à certas situações ocorridas dentro de sala de aula, causando-lhe o “choque com o real” que, segundo Veenman (1998, *apud* MARIANO, 2012), concerne entre a diferença daquilo que é aprendido ao longo dos cursos de formação inicial e aquilo que é visto no cotidiano das escolas. Esse choque se não for bem administrado pelo professor com o auxílio de outros profissionais experientes, pode gerar graves problemas à construção do perfil da identidade docente.

A iniciação à carreira representa grandes tensões, instabilidades, mas também de aceitação, de desafios, transformações, emoções que permite aos professores novatos, refletirem sobre as situações vivenciadas no âmbito escolar (CAVACO, 1995). Freitas (2000), aponta mais um dos motivos que contribuem para o desespero dos professores, sendo este a atribuição de turmas consideradas “mais difíceis”, com níveis diferentes de aprendizagens que, muitas vezes, não possuem materiais escolares, dentre outros problemas que dificultam a organização do trabalho pedagógico. Em outras palavras, no campo educacional, diferentemente de outras carreiras como, por exemplo, a Medicina, as turmas e/ou casos mais difíceis, ao invés de serem confiados àqueles que têm a experiência, são destinados aos profissionais ainda em fase de aprendizagem, os iniciantes. Esse dado aponta para a necessidade de estudos e reflexões sobre esse período da vida docente e revela a importância de pesquisas que busquem compreender os desafios e anseios de formação de professores em construção do começo da docência, especificamente, no caso de nossa pesquisa, em relação ao trabalho com a leitura, por exemplo.

É também por intermédio da leitura que a criança desenvolve a imaginação, constrói a cultura e a criatividade. Neste entendimento, quanto mais frequente e sistemático for o trabalho com a leitura, maior será a familiaridade com a cultura escrita e quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros, maiores serão as chances dela se tornar um leitor permanente já em sua infância.

A Educação Infantil tem a função de proporcionar às crianças diversas experiências estimulando o desenvolvimento por meio das múltiplas linguagens, reconhecendo que o universo na qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. A escrita e a sua cultura são riquezas importantes do ser humano, portanto, é direito da criança ter o contato com a escrita e como sujeitos de direitos, elas criam cultura, brincam, dão sentido às coisas que giram ao seu redor, produzem e recriam histórias (KRAMER, 2009).

Segundo o estudo da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), as crianças elaboram hipóteses para desvendar o funcionamento do sistema de leitura e da escrita, especialmente porque despertam nelas a curiosidade e o desejo de apropriá-la. Mesmo não dominando o sistema de escrita alfabética, a criança acaba desenvolvendo a escrita por meio de códigos de linguagem, ou melhor, brincando de “imitar” a escrita, criando e recontando histórias, a partir de textos literários verbais e visuais. Abramovich (1991, p. 16-17) relata que:

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação.

Ademais, o campo linguístico é introduzido na vida da criança desde o seu nascimento com choros, gestos e balbucios, o que torna possível a comunicação, que por sua vez a criança apropria-se aos poucos da fala e amplia seu vocabulário diante das vivências de comunicação em seu dia a dia. Nos espaços atribuídos aos bebês, é importante compor um ambiente no qual, ao engatinharem, se deparem com imagens, figuras, fotografia, sequências de ilustrações abarcando a história. Nesse local a escrita pode ser utilizada como apoio à brincadeira de faz de conta (BAPTISTA, 2010).

No contexto educacional podem ser identificados diversos modos de leitura e que só tornam-se possíveis pelo intermédio das práticas de leitura que nesse âmbito são legitimadas, ensinadas e compartilhadas, o que revela a importância da mediação pedagógica do professor de Educação Infantil, desde o berçário, por exemplo. Na instituição de atendimento à infância, existem múltiplas formas de trabalhar a leitura e muito dos componentes desse contexto acabam influenciando e condicionando a maneira de ler e de ver-se no universo.

Existem muitas estratégias, individuais e coletivas, no trabalho com a literatura. No entanto, o uso desse recurso deve possibilitar atividades que envolvam a participação, o movimento, a música, o riso, o lúdico e a atribuição de novos sentidos, evitando-se que textos literários sejam usados como instrumentos para introduzir exercícios cansativos e mecânicos (RAMOS, 2011). Considera-se que as instituições de Educação Infantil têm um papel essencial no desenvolvimento da criança e cabe à ela integrar projetos em que a contação de história não aconteça somente em um determinado dia da semana, mas que faça parte do cotidiano das vivências, fazendo das atividades ordinárias momentos extraordinários. Assim, como afirma Busatto (2006, p. 74):

A intenção de inserir a história no contexto escolar é de propiciar, cultura, conhecimento, princípios, valores, educação, ética, além de contribuir para uma boa construção de relacionamentos afetivos saudáveis, como: carinho e afeto bons tratos, cuidados pessoais, reeducação alimentar, autoestima, autoconhecimento e convivência social, isto tudo é possível com uma história contada com muita arte, que será fundamental para uma vida feliz e saudável, e para o fortalecimento das crianças na sociedade e inibir a violência, contribuindo diretamente para a formação do caráter e da personalidade e indiretamente para a sobrevivência do homem.

Porcaccia e Barone (2011) afirmam que as práticas de leitura têm como objetivo principal a participação das crianças na leitura de histórias da literatura infantil, práticas de aprendizagem na leitura e escrita. Isso faz a prática da leitura muito mais importante, pois esta ação permite viver em um mundo

de fantasias, imaginação e, ao mesmo tempo, faz o leitor entender mais o mundo que vive, garantindo a construção de conhecimentos, tornando-se um sujeito ativo e formador de opinião.

Para que a criança tenha uma maior compreensão de leitura, é necessário que o educador trabalhe alguns aspectos importantes que ajudarão na compreensão da mesma. Solé (1998), divide em seis estratégias para a compreensão antes da leitura, sendo elas: a) ideias gerais: visão que o professor tem sobre a leitura, que o levará a planejar determinadas práticas educativas; b) motivação para a leitura: estimular o interesse da criança, oferecendo-a desafios por meio de um determinado material e também proporcionar leituras que a despertem o prazer de ler; c) objetivos da leitura: é o que o leitor se propõe alcançar com aquela leitura, a construção de sentidos e significados no ato de ler; d) revisão e atualização do conhecimento prévio: no sentido de rever os conhecimentos que a criança já possui e atualização seria promover conhecimentos que ainda não tenha adquirido; e) estabelecimento de previsões sobre o texto: baseia-se nas características do texto como os títulos, ilustrações, superestrutura e; f) formulação de perguntas sobre o texto: acontece a partir das previsões, em que os professores dedicam maior parte das suas intervenções em elaborar perguntas às crianças, da mesma forma pode ocorrer ao sujeito leitor formular questões pertinentes em relação ao texto.

Partindo das hipóteses apresentadas por Solé (1998), Pressley e Allington (2015) destacam que existem sete habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Sendo que todas essas habilidades não seguem uma ordem clara, ficará a critério do professor ensinar e explicar esses mecanismos que irão surgir no decorrer das leituras dos textos a partir das experiências que promovem no ato de ler.

Para os autores, os conhecimentos prévios dizem respeito aos momentos em que o leitor ativa conhecimentos que já possui com o que está relacionado ao que se lê, ativando essas informações que, automaticamente, ajudarão na compreensão durante a leitura.

No que se refere à estratégia conexão, ao acionar os conhecimentos prévios o leitor fará conexões com aquilo que está sendo lido, ou seja, se recordará de momentos vivenciados que são importantes, fatos que aconteceram em sua casa/e ou cidade, uma história contada, compreendendo melhor o texto que está sendo lido, porque está em busca de sentidos ao relacionar o novo conhecimento com algo experienciado anteriormente.

A inferência é entendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a compreender as múltiplas ideias do que está lendo. A visualização geralmente ocorre de maneira espontânea no momento da leitura, sem perceber, o leitor se deixa envolver por sentimentos, imagens, sensações particulares propiciando assim uma leitura significativa.

Em relação às perguntas do texto, Pressley e Allington (2015) assemelham-se a ideia de Solé (1998), ao afirmarem que essas indagações podem ocorrer antes, durante ou após a leitura, o que facilita a compreensão do leitor ao tomar contato com o texto. Por sumarização entende-se como a forma de sintetizar o que foi lido, separar as principais ideias do texto e a síntese é a maneira de resumir o texto, anotando as principais ideias (seja por meio da escrita ou de imagens mentais) e articulando com o seu conhecimento prévio, tornando-se protagonista do seu próprio texto, envolve uma perspectiva de autonomia ao se apropriar do que se lê.

No Brasil, as discussões acerca das estratégias de leitura, particularmente na Educação Infantil, com bebês e crianças pequenas é campo de estudo das pesquisadoras Girotto e Souza (2010, 2012, 2014, 2016), que defendem um trabalho prático com as estratégias metacognitivas de compreensão leitora para a creche e pré-escola. Para as autoras há:

[...] a composição de um quadro, imagens-signos, redesenhado pelas marcas escolares e não-escolares, da vivência de cada criança, leitora em formação, em seu entorno. Ao mergulharmos neste universo fotográfico-imagético-visualizado torna-se urgente reordenarmos a compreensão de nossas histórias de leitura e, em movimento dialógico e dialético, a história de nossa formação como leitores, na direção de novos contornos para nossa ação didático-pedagógica como educadores da infância comprometidos com formação da atitude, da capacidade leitora das crianças pequenas – que precariamente, por ausência de conseguirmos expressar todos os gestos, modos, balbucios, experimentações, toques, ensaios de ações mentais, percepções, sensações, afetamentos, temos nomeado de os ‘atos embrionários do ato de ler’ (GIROTTTO; SOUZA, 2014, p. 53).

Nesta perspectiva, as autoras ainda evidenciam que, ao utilizar as estratégias de leitura, o professor de Educação Infantil pode oralizar o texto escrito, e conforme essa atividade é elaborada e executada ele pode aprender sobre o comportamento leitor, usufruindo das estratégias para refletir como também as crianças pequenas compreendem melhor os textos quando as estratégias de leitura são levadas para a creche e a pré-escola.

Vagula e Balça (2016, p. 102), diante dos estudos sobre estratégias de leitura, sugerem:

Se pensarmos em situações práticas, para ajudá-los a compreender as diversas funções sociais que os gêneros desempenham, o professor pode proferir, a título de exemplificação:

- uma receita para que o grupo prepare algum alimento, ou outro texto de instrução para confeccionarem um brinquedo, por exemplo;
- uma música, que depois será cantada, decorada;
- um texto informativo para que conheçam mais sobre um assunto ou objeto de interesse das crianças: animal, brinquedo etc.;
- uma notícia de jornal para discutirem um evento da cidade ou do bairro em que residem;
- textos de propaganda em folhetos, jornais, revistas, outdoors, para que vejam como se pode obter informações a respeito de algo que se queira adquirir por meio desses materiais impressos; ou um cartaz do cinema para escolherem o filme que irão assistir, etc.

Assim, ao assegurar todas essas possibilidades de conhecer as estratégias de leitura e de como utilizar a linguagem oral e escrita nas suas diferentes funções no ambiente da Educação Infantil, o professor amplia suas capacidades de refletir, analisar, compreender os processos que sobrepõem o funcionamento da leitura e da escrita, contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança, razão pela qual defendemos a tese de que, desde a infância, as estratégias de leituras podem ser trabalhadas e apresentam-se como sendo possibilidades ricas e promissoras de trabalho pedagógico.

Metodologia da investigação

A metodologia concerne em uma investigação de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, pois “[...] é um fato que evidencia por ser um processo indutivo que tem como eixo a finalidade ao universo

de vida cotidiana dos sujeitos” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61), ou seja, que dá liberdade ao pesquisador de ter o contato direto ao espaço e com a situação investigada, de forma mais natural e abrangente.

O percurso de construção do objeto de investigação se deu com uma produção de dados, no sentido de atingir os objetivos da pesquisa. Recorremos a observações decorrentes das práticas em sala de aula e selecionamos duas professoras iniciantes, sendo uma de berçário e a outra de maternal, ambas atuantes em um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) da rede municipal de educação de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). O foco do estudo foi analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras iniciantes com vista a compreender de que forma utilizam/desenvolvem as estratégias de leitura no trabalho com crianças pequenas e as dificuldades que encontram na organização/estruturação desta prática.

Para iniciar o processo investigativo, o estudo de campo efetuou-se a partir dos seguintes objetivos:

Quadro 2. Objetivos gerais e específicos e os indicadores de pesquisa

INDICADORES DE PESQUISA	
OBJETIVO GERAL: Analisar as estratégias de leitura utilizadas por professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil no Naviraí-MS.	<ul style="list-style-type: none">• Metodologia de trabalho com a leitura;• Problemas decorrentes do início da carreira docente;• Relação entre a teoria e a prática presente na formação inicial e na atuação profissional das professoras.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
1. Identificar as dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes no trabalho com a leitura;	<ul style="list-style-type: none">• Desafios do começo da carreira;• Apoio pedagógico;• Presença da leitura na rotina.
2. Descrever os materiais e recursos utilizados na prática de leitura em sala de aula;	<ul style="list-style-type: none">• Espaços apropriados para a prática de leitura;• Livros selecionados de acordo com a faixa etária das crianças.
3. Caracterizar a formação para a prática de leitura dessas profissionais no contexto da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none">• Fundamentação teórica das aulas;• Estratégias de leitura adotadas;• Contribuições da leitura no processo desenvolvimento da criança na visão das docentes.

Fonte: Os autores (2017).

Na tentativa de atingir os objetivos explicitados no quadro 2, o caminho de construção do objeto de investigação seguiu os seguintes passos:

1º) Constituição do referencial teórico: foram realizadas leituras e aprofundamento na literatura especializada na temática a partir de textos normativos e concepções de autores que discorrem sobre as recomendações das estratégias de leitura para a prática com crianças pequenas e visamos caracterizar a etapa inicial da docência, período em que ocorrem conflitos na busca da identidade profissional, elementos estes que contribuíram para a pesquisa bibliográfica;

2º) Mapeamento e o contato com as professoras (a observação do cotidiano da Educação Infantil):

concomitante com os estudos referentes à temática, surgiu a necessidade de realizar um estudo exploratório, emergindo da ideia de conhecer o campo de atuação das professoras, local onde ocorrem as práticas de leitura no âmbito da Educação Infantil. A seleção da instituição deu-se pelo fato de que existe na rede municipal local um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) que desenvolvia, quando do período de produção dos dados, um projeto de leitura chamado “*Prilimplim*”, o que revelou-se um campo promissor de estudo no sentido de verificar como a efetivação das práticas de leitura ocorriam desde o berçário. O CIEI se localiza em uma zona periférica da cidade e atende crianças da faixa dos 6 meses aos 5 anos de idade.

Em virtude disso, direcionamos o olhar para as colaboradoras (docentes) que estavam em fase inicial de carreira, entre 1 a 3 anos especificamente e que desenvolvessem práticas de leitura no berçário ao maternal, crianças de 6 meses a 3 anos. Após a autorização da instituição e o aceite das professoras, iniciamos o período de observação que compreendeu os meses de maio a julho de 2017;

4º) Elaboração e desenvolvimento da entrevista: aderimos a um roteiro de entrevista semiestruturada, uma vez que este instrumento permite inferências do entrevistador durante o diálogo com o entrevistado, facilitando a aquisição de dados necessários para compreender o que se problematiza no estudo. O roteiro foi pensado com base em 11 perguntas abertas e subjetivas, tratando-se de questões relativas ao início da carreira docente, as estratégias de leitura adotadas pelas docentes com as crianças, desafios e superação dos problemas em sua prática de leitura e também como professora iniciante;

5º) Descrição e análise dos dados: a partir das informações pertinentes ao desenvolvimento da proposta envolveu a articulação entre observação da prática docente e as enunciações possibilitadas pela entrevista.

Caracterizações das professoras

As observações foram feitas em quatro turmas, sendo elas: berçário I, berçário II, e maternais I. Para tal, referimos as turmas observadas como *B1*, *B2*, *M1* e *M 1.1*, as docentes foram denominadas com nomes fictícios, a professora do B1 e M1 foi Açucena e a professora do B2 e M1.1 por Margarida.

Açucena tem 26 anos de idade, possui formação em licenciatura em Pedagogia (2014) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus* Naviraí – e leciona há dois anos e meio. Sua experiência profissional é no âmbito da Educação Infantil e é pós-graduada em Educação Especial e Educação Infantil.

Margarida possui 43 anos, licenciou-se em Pedagogia também em 2014 na mesma instituição que Açucena (UFMS) e leciona há dois anos e meio. No que se refere à experiência profissional, sempre atuou na Educação Infantil, possui pós-graduação em Educação Infantil e, quando do momento da realização do estudo, estava cursando pós-graduação em Educação Especial.

Nota-se que ambas possuem semelhanças nos aspectos relacionados à formação, tempo de carreira, instituição cursada e que, por coincidência, são pares no mesmo CIEI.

Marcas e ausências das estratégias de leitura no contexto da Educação Infantil

Durante o acompanhamento nas turmas, notou-se que no *B1* há um cronograma fixado na parede da sala, que contém todos os horários que vai desde o acolhimento até o horário que as crianças vão embora. O que nos chamou à atenção foi que nesse cronograma tem um horário reservado para atividade com a leitura, diariamente as professoras desenvolvem trabalhos direcionados ao ato de ler “para” e “com” as crianças.

No decorrer da observação do *B1*, a professora se mostrou muito segura sobre o que estava a fazer. No primeiro dia, os bebês estavam muito agitados e chorando, entretanto, com uma calma aparente, Açucena organizou o grupo, colocou-os sentados, realizou um diálogo com todos por meio da contação da história “Os três porquinhos”. Para o desenvolvimento desta proposta, colocou o avental que era da cor azul com gramas, flores, árvores e, no início, como as crianças estavam chorando, para atrair a atenção delas, a docente nomeou os porquinhos com os nomes dos bebês que estavam chorando, prática essa que, ao que tudo indica, transcorreu de modo exitoso.

No momento da história, as crianças ficaram atentas, encantadas, em cada parte da narrativa a professora ia interagindo com elas, perguntando se estavam gostando, mostrava as personagens e, sempre ao final da história, permitia que os bebês tivessem contato com material que tinha utilizado. Com relação à este tipo de tratamento didático, Bettelheim (1996, p. 13) ressalta: “[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade [...]”, pressuposto que residiu na prática da docente no período em que observamos sua atividade.

Outra vivência que chamou-nos atenção, foi quando a professora Açucena no berçário 1, levou os bebês até a área externa, espaço físico que fica o refeitório, por ser um local mais amplo. Decidiu trabalhar ali, já que o ambiente da sala era pequeno, para isso a docente levou alguns colchões e colocou as crianças sentadas. Em seguida, realizou um teatro da “Cinderela” com palitoches, neste instante valeu-se de artifícios de síntese da narrativa para não dispersar o grupo que, atentamente a observou. Cumpre salientar que a mudança de entonação de voz e as expressões orais das emoções das personagens foram aspectos marcantes.

Na turma do *M1*, a professora relatou que a escolha dos livros é pautada no que observa no cotidiano da sala, relacionados aos componentes comportamento e socialização. Em uma das aulas, a docente fez a leitura de um livro que retratou bem o que havia falado, a história referia a um lobo que não parava com o cadarço do sapato amarrado, zíper e botões da roupa abertos. Açucena, antes de fazer a leitura, mostrou a capa, conversou sobre o título do livro e indagou às crianças acerca do que estavam vendo, o que achavam que se tratava a história, era perceptível o interesse, o desejo de participar daquela hora, que aos olhos delas parecia tão mágica.

Solé (1998, p. 30) encontra “[...] um paralelismo entre o funcionamento do título e subtítulo do texto e os organizadores prévios descritos por Ausubel e seus colaboradores (1983) no contexto da teoria da aprendizagem significativa”. Repontando essa teoria para a prática da professora Açucena, observamos que ao mostrar a capa e mencionar o título do texto fez com que suas crianças estabelecessem conexões conceituais entre o que já conheciam e o que a professora almejava que aprendessem. Isso tudo são características que levam o leitor a prestar atenção durante a leitura que, por sua vez, são fundamentais para direcionar suas previsões sobre o texto.

Figura 1. Leitura do livro no maternal I



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores (2017).

Ao realizar a leitura para as crianças, a professora antes de passar para às próximas páginas, formulava perguntas como, por exemplo: “o que será que vai acontecer com o lobo?” “Como o lobo irá se comportar?” “Será que ele vai obedecer a mamãe dele?” Esses tipos de perguntas, conforme Solé (1998), têm o poder de gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê, mediante a essas previsões, as crianças podem aventurarem-se no que pode suceder no texto, ou seja, nessa situação, aparentemente simples, a docente conduziu a turma ao levantamento de hipóteses e na medida que a leitura transcorria, as crianças iam construindo uma compreensão sobre o texto.

Além disso, no decorrer da observação foi possível notar uma prática recorrente em que a professora permitia que manuseassem o livro e contassem a história da sua maneira, tornando-se assim criadores da sua própria história que, de acordo com Porcacchia e Barone (2011), o exercício da leitura é um espaço favorável em um encontro com elas mesmas, de veracidade objetiva e subjetiva, tendo como ponto central o amadurecimento do sujeito e um pensamento crítico.

Já com relação ao *M1.1*, no primeiro dia de observação, a docente colocou as crianças sentadas em um canto da parede e solicitou que se comportassem e falassem somente depois que ela terminasse a contação de história. Em seguida, Margarida vestiu o avental e foi narrando a história pausadamente para que as crianças entendessem o que estava sendo contado. Em alguns momentos alterava a voz, dando a entender que aquela parte da história era muito importante, tinha que ser destacada. Após o término, as crianças levantaram e foram até onde a professora se encontrava e, curiosas, queriam tocar e conhecer as personagens que estavam anexadas no avental, porém, foi perceptível o receio da professora de que as crianças estragassem o material, o qual guardou imediatamente.

Notamos a falta de segurança desta professora em relação aos materiais utilizados, pois o momento era oportuno para criar vínculos das crianças com a leitura, estimulando-as à participação, envolvimento com a história e ao desenvolvimento da autonomia, conforme esclarece-nos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, ao definir a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4º) (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante disso, a criança considerada como sujeito historicamente construído, é capaz de promover ideias, produzir cultura, um ser que vai além dos desejos e expectativas do adulto, uma vez que tem a oportunidade de interagir e de ter uma proximidade particular com a leitura. As chances serão maiores de proporcionar momentos valiosos e promissores para que desenvolva relação entre crianças e a constituição de laços sociais e formação de gosto pela leitura se o docente permitir o acesso aos materiais que recorre para o trabalho em sala de aula.

Nas observações do *B II*, o que chamou mais atenção, diferentemente do *MI.I*, refere-se ao fato da professora Margarida, antes de realizar o seu trabalho com a leitura, organizar a sala, reunir as crianças em roda para cantar as canções e, posteriormente, conversar com a turma para que mantivessem silêncio para que pudesse contar a história. Aparentemente, esse dado nos pareceu estranho no sentido de que poderia ser algo intimidador, mas ao contrário, o momento era de silêncio porque as crianças estavam prestando atenção em cada gesto, voz e quando a docente mostrava as personagens, o olhar atento “brilhava”. Contudo, a professora rompeu com essa sensação positiva frente ao contato com a leitura quando não permitiu que a turma tomasse contato físico com o livro, pois era evidente o desejo de cada criança de ver de perto as ilustrações, de tocar nas páginas.

Nessa situação, a docente mostrou um conhecimento técnico de ensino, elencado em uma educação bancária, em que apenas o professor deposita o conhecimento e o aluno recebe, na fase inicial da carreira isso é muito recorrente, como é o caso da professora Margarida. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 81), “O iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo [...]”, esse aspecto acaba gerando certa insegurança na hora de pensar, ficando com uma visão limitada da sua prática, levando-o a tomar atitudes contrárias a tudo que aprendeu em seu processo de formação inicial.

Em contrapartida, o trabalho quando é desenvolvido em parcerias dá indícios de uma prática mais exitosa, pelo menos foi o que se observou em uma das propostas. As duas professoras, Açucena e Margarida, colaboradoras desta investigação, fizeram uma dramatização de “Branca de neve e os setes anões”, reuniram as duas turmas de maternas, primeiramente apresentaram a história, em seguida trouxeram um painel de tecido confeccionado por elas que representava a história colocando-o no chão e, após se caracterizarem, em uma versão simples e resumida, dramatizaram a história. Durante essa proposta, as crianças não piscavam os olhos de tão interessadas, teve um momento oportuno que a professora chamou um menino para que desse um beijo no rosto de “Branca de Neve” para que a despertasse do sono e a mesma, ao acordar, começou a dançar com seu príncipe, no final todas as crianças levantaram e dançaram com as professoras.

Em suma, estruturamos no quadro 3 uma síntese dos aspectos principais relacionados às estratégias de leitura observadas nas turmas investigadas:

Quadro 3. Estratégias de leitura utilizada pelas docentes

ESTRATÉGIAS DE LEITURA SEGUNDO ISABEL SOLÉ (1998)	AÇUCENA	MARGARIDA
1. OBJETIVOS DE LEITURA	A docente escolhe os textos já intencionada a melhorar algumas atitudes vistas em sala de aula, por exemplo: mal comportamento, falta de interação e socialização com as demais crianças dentre, outros aspectos.	O objetivo da professora é que por meio da contação de histórias, as crianças despertem o interesse e o gosto pela leitura.
2. ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS	Acontece geralmente durante a contação de história, por meio dos personagens, as crianças conseguiam relacionar os personagens há algo que elas já tinham vivenciando em sua casa ou na própria escola.	—
3. PREVISÃO	A previsão ocorria no decorrer da leitura dos textos. Ex: a partir do título do texto as crianças já previam suposições sobre o que iria acontecer, antes de virar cada página do livro, a docente indagava-os como: “O que será que vai acontecer com o personagem?” E a partir daí as crianças iam formulando hipóteses sobre o texto.	—
4. INFERÊNCIA	Ocorria quando a docente permitia que as crianças pegassem o livro e contassem a história da sua maneira, as crianças conseguiam fazer interpretações de informações que não estavam claras no texto.	—
5. AUTOQUESTIONAMENTO	A professora sempre procurava saber se as crianças haviam compreendido o texto e para isso, no dia posterior a leitura ela recapitulava o texto, perguntava a elas qual o texto que foi lido anteriormente, sobre o que falava.	—
6. RESUMO	Durante a apresentação dos teatros, resumia os textos para que as crianças não viessem a desviar sua atenção no decorrer da apresentação.	A docente realiza uma síntese, da história para que as crianças não se dispersem.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2017).

Muito além do que os olhos podem ver: o que as professoras dizem e o que fazem?

As observações foram fundamentais para reunir indicativos que direcionaram uma análise mais próxima da realidade das práticas de leitura na Educação Infantil. Entretanto, para responder aos objetivos e indicadores da investigação, buscamos elaborar questões claras e objetivas para que obtivéssemos respostas pertinentes ao objeto de estudo apresentado neste artigo: as estratégias de leitura adotadas por professoras iniciantes.

O quadro abaixo descreve parte dos relatos das duas professoras em relação aos indicadores de pesquisa:

Quadro 4. Indicadores de pesquisa relacionados com os dados da entrevista

INDICADORES	DADOS DA PESQUISA	
	AÇUCENA	MARGARIDA
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de trabalho com a leitura em sala de aula 	<p>“Utilizo o lúdico, a contação de história, o livro eu acho muito importante claro, sentar com as crianças e mostrar o livro, mas eu gosto muito de trazer a história de um modo imaginário, as histórias contadas em forma de teatro, história de fantoches e outros tipos”.</p>	<p>“Eu utilizo mais fantoches, eu faço a demonstração, para as crianças pequenas, a história tem que ser resumida, não que você irá sair do contexto do livro, irá adaptar-se para que a história não seja muito longa, porque elas se dispersam muito fácil, então eu utilizo mais fantoches, dedoches, eu crio os meus personagens”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas decorrentes do início da carreira docente 	<p>“No começo eu não me sentia professora, me sentia apenas cuidadora, era como se eu viesse aqui somente cuidar para as crianças, até porque ninguém me chamava de professora, só me chamava de tia e isso me deixava muito frustrada (...) eu fui percebendo que isso era consequência das práticas que eu estava realizando em sala de aula”</p>	<p>“A dificuldade também é a indisciplina das crianças, a agressividade das crianças, a família, eu fico me perguntando como uma criança tão pequena pode ser tão agressiva, não tem a colaboração dos pais, eles não ajudam, as crianças na escola seguem uma rotina, mas em casa não seguem essa rotina, esse fator gera dificuldades”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre a teoria e a prática presentes na formação inicial e na atuação profissional das professoras. 	<p>“Eu sempre quis buscar algo novo para as crianças (...) eu trouxe projetos, projetos assim, contação de história”.</p>	<p>“O trabalho com o lúdico, que tem que ensinar a criança da creche na Educação Infantil de forma lúdica, não deixar elas como uns robózinhas, sentados numa cadeirinha, então esses professores para mim marcaram a minha formação”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desafios do começo da carreira; 	<p>“Muitas pessoas me tacharam como aquela pessoa que quer se aparecer, isso vai durar pouco tempo, depois para, estagna também como nós e isso me deixou frustrada no começo (...) muitas vezes eu planejava a aula e não acontecia e isso me deixava muito frustrada”.</p>	<p>“É difícil, é difícil porque o professor novato como foi perguntado, chega na escola cheio de ideias, saímos da faculdade cheio de ideias, vendo um mundo cheio de florzinhas, quando a gente se depara com a realidade percebemos que é diferente, você está ali cheio de ideias, quer trabalhar, quer fazer isso e aquilo, aí as pessoas falam “ah você quer fazer isso porque quer mostrar serviço”, “você quer fazer isso porque quer se aparecer”, isso acaba nos constrangendo”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico; 	<p>“Olha muitas coisas ou eu compro, porque na escola mesmo tem fantasias, mas precisa de mais, tem livros, mas eu acho que pode ter mais, nós sabemos que muitas coisas o próprio professor tem que confeccionar, tem que fazer, muitas vezes precisamos de um E.V.A para fazer alguma coisa, porque é legal você trabalhar com fantoche, é legal, mas temos que tirar do nosso bolso, eu acho que é um meio termo não tem tudo que nós precisamos”.</p>	<p>“Não, para as minhas aulas, eu utilizo tudo o que é meu, brinquedos recicláveis, para contar história”.</p>

Estratégias de leitura recorridas por professoras iniciantes na educação infantil

<ul style="list-style-type: none"> • Presença da leitura na rotina. 	<p><i>“A contação de história não é assim vou contar só durante uma semana, na verdade nós temos que fazer isso todos os dias”.</i></p>	<p><i>“Trabalhando com histórias diariamente, ouvindo aquelas histórias antigas que estão esquecidas e aumenta o desenvolvimento do vocabulário, a imaginação da criança, voltado para o mundo da imaginação”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentação teórica das aulas; 	<p>“Incentivar a criança a falar, a contar, a manusearem os livros, sem medo de estragar, porque essa de que “ah! não pode entregar o livro para criança, pois eles vão estragar”, se conversarmos com elas, ensinar elas não vão estragar. Considero muito importante o contato da criança com o livro e o método que os professores têm de ensinar as crianças a contarem história também, pois ajuda na oralidade das crianças”.</p>	<p>“Os autores que estudamos no decorrer do curso e que ainda continuo estudando na pós-graduação, falam que temos que ensinar a criança de forma lúdica, porque a criança não pode aprender, ter um aprendizado brincando? se simplesmente a criança brincar com um brinquedo ela está aprendendo com qualquer pauzinho, qualquer brinquedo”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de leitura adotadas; 	<p>“Sempre coloco as crianças para contar as histórias, para não ficar estagnado em uma coisa só, sempre usar outros métodos para a criança ter um incentivo maior para gostar da leitura”.</p>	<p>“Eu fiz o projeto da margarida, a margarida eu criei uma boneca de pano, eu criei uma flor, e se eu for contar a história dos três porquinhos por exemplo, eu uso os personagens tanto no palitoches quanto no dedoches, eu vou contato a história mostrando os personagens sem usar o livro”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições da leitura no processo desenvolvimento da criança na visão das docentes 	<p>“A leitura é muito importante, é por meio da leitura que forma grande pensadores, formadores de opinião, nós sabemos que quem lê escreve bem, fala bem, acho muito importante passar isso para as crianças”.</p>	<p>“Ah, eu acredito que é primordial contar história para o desenvolvimento da criança, porque elas vão crescer com interesse e vai despertar a imaginação da criança”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Espaços apropriados para a prática de leitura; 	<p><i>“Gosto de realizar trabalhos de contação de história na área externa, pois possui um espaço maior”.</i></p>	<p><i>“Eu encontro sim dificuldades no próprio suporte que a escola oferece”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Livros selecionados de acordo com a faixa etária das crianças. 	<p><i>“Os livros que utilizamos em sala, livro do bom amigo, livros de contação de história infantis”.</i></p>	<p><i>“Eu não utilizo muito o livro”.</i></p>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2017).

Por meio das declarações, notamos que a importância atribuída à leitura na Educação Infantil reside, nos dois casos, na questão de que a criança deve ter o contato desde a tenra idade com a literatura, como destacam as professoras. Nessa linha de pensamento, Solé (1998) coloca que a professora, ao adquirir uma prática de leitura de histórias para as crianças pequenas, contribui para a construção do desenvolvimento do ato de ler e escrever.

Durante a entrevista, quando indagamos as docentes sobre a importância do trabalho com leitura na Educação Infantil a partir das suas primeiras experiências com a docência, Margarida declarou que a *“leitura é muito importante para o próprio desenvolvimento da criança, para despertar o interesse delas para a contação de história”*, percebemos que o discurso não condiz com sua prática, pois durante o período em que estivemos observando o cotidiano das turmas, não visualizamos esta ação, a função das crianças no momento da história eram permanecerem sentadas, em silêncio, apenas ouvindo, sem manifestarem-se.

No decorrer da fala de Açucena, constatamos um ponto importante a ser destacado: “*é por meio das nossas práticas que eles tomam gosto pela leitura*”. Perante o relato, compreendemos que o professor tem um papel fundamental no incentivo habitual da leitura, isso porque é por meio desse trabalho que as crianças passam a tomar o gosto pela leitura. Logo, na leitura interpretativa que fazem, se o professor desenvolve essa prática diariamente, as chances da criança se tornar um futuro leitor serão maiores e permanentes. Em outra fala ela ainda afirma: “*A contação de história não é assim vou contar só durante uma semana, nós temos que fazer isso todos os dias*”. Diante desses dados, conseguimos constatar a veracidade do que diz a professora quando comparamos com suas ações, pois o período de observação foi propício para verificarmos que a ação equivale ao discurso.

As estratégias que o leitor utiliza são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para resolver o problema com o qual se depara, Solé (1998) afirma que, mesmo quando ele é experiente, acaba utilizando as estratégias de leitura de modo inconsciente, ou seja, enquanto lemos e vamos compreendendo, nada acontece, a assimilação da informação escrita que o ato da leitura requer acontece de forma automática.

Para sabermos quais foram as estratégias de trabalho adotadas pelas professoras Açucena e Margarida, recorreremos ao livro de Isabel Solé (1998) intitulado “*Estratégias de Leitura*”, pela ótica da autora, estratégias de leitura se definem como “[...] procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino [...]” (SOLÉ, 1998, p. 70), assim é essencial ensinar as estratégias de leitura para a compreensão e significação do texto.

Destarte, considerando os dados da entrevista, Açucena utilizou algumas estratégias de leitura, mesmo que de forma inconsciente, trabalhou os conhecimentos prévios, pois por meio dos conhecimentos que as crianças já possuíam, a leitura passava a fazer sentido, atribuindo um significado e uma compreensão maior sobre o texto lido.

Margarida, apesar da insegurança e dificuldades, que são características consideradas naturais e próprias do início de carreira, conseguiu trabalhar algumas estratégias de leitura. O resumo, por exemplo, a docente realizava uma síntese da história para que as crianças não se dispersassem.

Olhando para as especificidades de cada professora, é possível inferir que ambas sabem da importância do ensino da leitura, porém, é inevitável deixar de pontuar alguns resquícios a respeito da formação inicial. Margarida, em seu relato, disse que utilizava em sala muito do que aprendeu em sua formação inicial, mas pelo que tudo indica as concepções do ensino da leitura acontecem de maneira errônea. Solé (1998, p. 33), coloca que o “[...] problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projeto Curricular da escolar”.

O posicionamento da autora nos direciona a entender que muitas concepções estão obsoletas, perduradas na técnica de ensino das instituições, sobretudo, pelo fato de muitos pedagogos, até então, estarem atrelados a padrões de leitura equivocadas. Essa situação, nos leva a crer que o trabalho da leitura sistematizada nessas convicções acaba balizando as chances da formação de bons leitores, aptos para relacionar-se com inúmeras estratégias de leitura.

As professoras, apesar de terem o mesmo tempo de formação, estudarem na mesma Instituição de Ensino Superior e serem pares na Educação infantil, a diferença “do” e “no” trabalho pedagógico é evidente. Açucena pontua várias vezes que o trabalho com a leitura na Educação infantil se dá por meio da oralidade,

pois é por intermédio dela que o indivíduo consegue se socializar, construir conhecimentos e adquirir novas experiências.

Nesta perspectiva, verificamos que a professora parece estar em um caminho aparentemente adequado, entretanto, não é suficiente apenas deixar que as crianças falem, é necessário que as atividades de uso e as de reflexão sobre a linguagem oral estejam enquadradas em propostas de leitura. A vista disso, o professor deverá criar momentos que promovam o incentivo e a participação das crianças, como dito em situações anteriores por meio de conversas, leituras e reconto de história, dramatização, dentre outras propostas de linguagem oral.

Por esse ângulo, a criança que tem o contato desde cedo com os livros, lendo ou ouvindo histórias é beneficiada de múltiplas maneiras, desenvolve a imaginação, adquire cultura e também ajuda a criar mais conhecimento com o universo da escrita. Nessa ótica, Abramovich (1991, p. 16) corrobora dizendo: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”.

Conclusões

A partir da análise dos dados, podemos evidenciar duas realidades bem distintas e, ao mesmo tempo, semelhantes. As professoras possuem o mesmo tempo de carreira, porém, apresentam modos de trabalhos diferenciados, uma delas encontra muita dificuldade e insegurança para desenvolver as vivências com leitura, aponta o livro como um recurso que não atrai a atenção da criança, mas conforme apontam os nossos referenciais teóricos, o contato da criança com o livro é muito importante e significativo para desenvolver a aprendizagem e criar familiaridade com o mundo da escrita.

Outrossim, verificamos que uma das dificuldades que as professoras iniciantes têm está ligada ao apoio pedagógico, boa parte dos recursos que utilizavam para a contação de história saía do “próprio bolso”, outro ponto que desestabilizou o estado emocional das professoras foi a interrupção das suas atividades na instituição⁵, lhes causando sentimento de insegurança, instabilidade na carreira, o que nos leva a refletir que a profissão docente ainda é instável e desvalorizada. Na nossa interpretação, um dos princípios para reverter essa conjuntura é de se pensar em um trabalho permanente, com a criação de um plano de carreira nacional que possibilite o aprimoramento dos profissionais e enalteça seu tempo de trabalho, principalmente no âmbito da Educação Infantil o que contribuirá para a profissionalização dos profissionais.

Temos ciência que o leitor utiliza as estratégias de leitura de forma inconsciente, mesmo possuindo um nível mais elevado de leitura, apesar disso o professor fica responsável por mediar a leitura, para tal deve dar oportunidade para que todas as crianças demonstrem seu conhecimento e suas perspectivas sobre o ato de ler.

Em suma, o fato da criança ser pequena não quer dizer que ela não vai aprender, as possibilidades do trabalho com a leitura são inúmeras, mas isso, sem dúvida, vai depender de cada professor. Um ponto

5 Isso porque devido a contratação, via concurso público municipal, outras docentes assumiram o posto de professoras regentes das turmas em que as professoras iniciantes estavam a lecionar.

que poderia contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de leitura seria uma proposta de formação continuada, no sentido de repensar seus procedimentos e criar elementos que o auxiliem no desenvolvimento do seu trabalho e que contribua para a formação dos pequenos leitores.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione. 1991.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H.G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 13, nov. 2018.
- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE, Minas Gerais, MG. 2010.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15, abr. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 20, nov. 2018.
- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI**. Rio de Janeiro, Editora Vozes. 2006.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.
- FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro-RJ. 2000.
- GIROTTTO, C.G.S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. da C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.
- _____. Literatura infantil e hora do conto: humanização das crianças no complexo processo de educação sistematizada. In: AZEVEDO, F.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas educativas**. Lisboa Porto: Lidel - Edições técnicas, Ltda. v. 1. 2012. p. 39-77.
- _____. Para quê e por que aproximar livros e crianças pequeninhas? - A educação literária na primeira infância. In: PIETROBON, S. R. G.; UJIIE, N. T. **Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres**. 1 ed. Curitiba: CRV. 2014. p. 93-112.
- _____. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11-38.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto: Porto Ed. 1995. p. 31-61.
- KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação infantil**. São Paulo: Ática. 2009.
- MARELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora. 1999.

- MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 79-94. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67/67>. Acesso em: 20, out. 2018.
- PORCACCHIA, S. S.; BARONE, L. M. C. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v. 28, n. 3. p. 395-402, julho – setembro. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a12v28n3.pdf>. Acesso em: 20, mar. 2018.
- PRESSLEY, M.; ALLINGTON, R. L. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. Fourth Edition. New York: The Guilford Press, 2015.
- RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina-PR. 2011.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso. 1998.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 13, mar. 2018.
- VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A. Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (Org.). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. v. 2. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 91- 109.