

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O APRENDIZADO DA LEITURA**

Márcia Regina Gonçalves Cardoso¹

Neusa Rosa Naves²

Guilherme Saramago de Oliveira³

RESUMO:

O presente texto relata algumas análises e reflexões decorrentes de uma pesquisa que buscou investigar os processos de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando compreender as diferenças de níveis de aprendizagem resultantes desse processo. O foco de estudo da presente pesquisa refere-se a problemas de leitura relacionados a pouca fluência, entonação, expressividade, ritmo e velocidade na leitura oral, de alunos iniciantes do 4º ano do Ensino Fundamental, período que marca o final do processo de alfabetização iniciado no 1º ano. Esse estudo buscou dar respostas a questões prioritárias. A primeira era compreender por que alunos da mesma turma, que passaram pelos mesmos processos de ensino da leitura, apresentam níveis tão diferentes de proficiência, e a segunda, identificar os fatores intervenientes nesse processo que possam justificar essa diferença. Para responder a estas questões e alcançar os objetivos propostos foi estudado um único grupo de alunos que estava iniciando o 4º ano do Ensino Fundamental da mesma classe; a intenção era diminuir o número de variáveis. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas junto ao serviço de supervisão pedagógica da escola, a aplicação de testes de leitura com o grupo de alunos e entrevista com duas mães de alunos do referido grupo. Os fundamentos teóricos da pesquisa se basearam nos estudos sobre o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, processos e métodos. Foram utilizados principalmente os estudos de ABUD (1987); CAGLIARI (2002); CHARMEUX (2000); (KATO) 1999.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Métodos de ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: The following text reports some analysis and reflections arising from a research which aimed to investigate the processes of teaching and learning to read during the initials years of Fundamental School, trying to understand the differences between the levels of knowledge resulting from this process. The focus of the study of the following research refers to reading problems related to little fluency, intonation,

1- Coordenadora do Curso de Pedagogia da Fundação Carmelitana Mário Palmério. E-mail: mgcardoso2010@bol.com.br

2- Professora na Fundação Carmelitana Mário Palmério. E-mail: neusarnaves@bol.com.br

3- Professor na Universidade Federal de Uberlândia E-mail: gsoliveira@ufu.br

expressiveness, rhythm and speed in oral reading of graduating students of the 3rd grade of Fundamental School, a period that marks the end of the alphabetization process started in the 1st year. This study tried to answer priority questions. The first was understand why students of the same class, that passed through the same processes of reading teaching, show levels so different of proficiency, and the second, identify the factors intervenientes in this process that can justify this difference. To answer these questions and reach the aims proposed was studied one group of graduating students of the 3rd year of Fundamental School from the same class; the intention was decrease the number of variables. For the collect of data interviews were conducted with the school pedagogical supervision service, and application of reading tests with the group of students and interview with two mothers of students of the group mentioned. The theoretic fundamentals of the research were based on the studies about the teaching of reading and writing at the schooling initial phase, processes and methods. Were used mainly the studies of ABUD (1987); CAGLIARI (2002); CHARMEUX (2000); (KATO) 1999.

KEYWORDS: Reading. Teaching methods. Learning.

INTRODUÇÃO:

O presente texto relata algumas análises e reflexões decorrentes de uma pesquisa que buscou investigar os processos de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender as diferenças de níveis de aprendizagem resultantes desse processo.

Esta pesquisa buscou dar respostas a questões prioritárias. A primeira era compreender por que alunos da mesma turma, que passaram pelos mesmos processos de ensino da leitura, apresentam níveis tão diferentes de proficiência, e a segunda, identificar os fatores intervenientes nesse processo que possam justificar essa diferença.

Para tanto, foi estudado um único grupo de alunos iniciantes do 4º ano do Ensino Fundamental; a intenção era diminuir o número de variáveis. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas junto ao serviço de supervisão pedagógica da escola, a aplicação de testes de leitura com o grupo de alunos e entrevista com duas mães de alunos do referido grupo.

O foco de estudo da presente pesquisa refere-se a problemas de leitura relacionados a pouca fluência, entonação, expressividade, ritmo e velocidade na leitura oral, de alunos que estavam iniciando o 4º ano do Ensino Fundamental, período que marca o final do processo de alfabetização iniciado no 1º ano.

Os fundamentos teóricos da pesquisa se basearam nos estudos sobre o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, processos e métodos. Foram utilizados principalmente os estudos de ABUD (1987); CAGLIARI (2002); CHARMEUX (2000); (KATO) 1999.

O APRENDIZADO DA LEITURA

A leitura é uma necessidade social. O mundo é impregnado de portadores de textos e a todo momento exige que realizemos atos de leitura, que vai do simplesmente ler uma placa indicativa para pegar um ônibus ou localizar uma rua, até leituras mais complexas que exigem um nível de compreensão maior.

Considerando que ao final do 3º ano¹ do Ensino Fundamental a criança deve estar lendo e compreendendo textos mais extensos, localizando informações no texto e lendo oralmente com fluência e expressividade; o Brasil instituiu em 2012, por meio da Portaria nº. 867, de quatro de julho, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As ações do Pacto têm por objetivo, entre outros, “[...] garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012).

De acordo com as premissas do referido instrumento normativo, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas mínimas, a fluência de leitura e o domínio da capacidade de compreensão textual até os oito anos de idade.

Considera ainda que o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e as capacidades de leitura e de produção de textos ocorrem durante todo o processo de escolarização, no entanto, as bases dessa formação devem ocorrer de forma exitosa, pois caso contrário, problemas relacionados a aprendizagem mal realizada nos anos iniciais podem ter consequências pelo resto da vida.

A atividade de leitura é muito mais que simplesmente decifrar um código escrito, pois envolve a compreensão. Para compreender é necessário relacionar aquilo

¹ A pesquisa foi realizada com crianças que estavam iniciando o 4º ano, ou seja, já deveriam apresentar os pré-requisitos de leitura descritos para os concluintes do 3º ano.

que está escrito com os conhecimentos que temos de mundo. A compreensão envolve o sentido do que está registrado. Para fazer sentido, deve relacionar-se às vivências do leitor. Por isso ler é fazer ter sentido. “Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos” (CAGLIARI, 2002, p. 149).

Para Charmeux (2000, p. 42) compreender é construir sentido, é um trabalho inteligente, a partir de uma percepção visual, associada ao domínio de uma linguagem e de variações dos tipos de textos. “[...] uma criança que não compreende o que lê, na realidade não leu.”

É recorrente as afirmações literárias que advertem sobre os sérios problemas de aprendizagem que advém da leitura deficiente. Gagliari (2002) adverte que a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, inclusive no ensino superior, é decorrente de problemas de leitura. “O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema” (CAGLIARI, 2002, p. 148).

A leitura deficiente pode estar relacionada a problemas de compreensão também. A criança lê, mas não sabe interpretar o que leu. Isso acontece, por exemplo, quando é solicitado para ler em voz alta. Ela lê, por vezes até com fluência, mas ao ser questionada sobre o sentido do texto, não sabe responder. Lê de forma mecânica, utilizando o processo de decifração do código escrito, mas não avança para o estágio da compreensão, pois não constrói sentido para o texto que acabou de ler.

Outros problemas de leitura, bem menos graves, estão relacionados a dificuldades na fluência e expressividade da leitura em voz alta. A criança, apesar de ler com dificuldade, consegue interpretar o texto lido. Alguns autores, inclusive, colocam os problemas da leitura em voz alta em outro patamar de dificuldades, considerando que a criança lê e interpreta o que leu, dessa forma, os problemas se resumem a fluência, entonação, expressividade, ritmo e velocidade na leitura.

No entanto, a realidade educacional tem apresentado casos bem mais complexos que envolvem tanto as dificuldades na leitura oral, quanto os problemas de compreensão. Nesses casos, a criança lê com dificuldade, apresentando problemas na fluência, entonação, expressividade, e não consegue interpretar o que leu ao final da leitura em voz alta.

Falando especificamente dos problemas relacionados a leitura em voz alta, Charmeux (2000) relaciona a velocidade da leitura com os níveis de compreensão. Quanto maior a velocidade de leitura, melhor o texto é compreendido e retido. Assim, um leitor rápido compreende e retém melhor o que leu, quando comparado a um leitor lento.

Com base nisso, a escola deve desenvolver estratégias para que as crianças possam aumentar ao mesmo tempo sua acuidade visual e sua fineza de discriminação perceptiva. Esse trabalho deve opor-se às práticas escolares que utilizam a leitura linear, visto que a mesma não favorece o desenvolvimento de tais habilidades. “[...] exigindo das crianças que façam sua leitura de forma linear para compreender imediatamente a partir dessa linearidade, a escola as deixa na incapacidade de elaborar estratégias de construção de sentido” (CHARMEUX, 2000, p. 52).

Sabemos que quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual (memória visual das palavras), e, conseqüentemente, maior a velocidade na leitura, já que este processo será mediado pelo reconhecimento instantâneo de muitas palavras (ou parte delas). No entanto, para um leitor iniciante, cujo vocabulário visual ainda é restrito, o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura, mais frequentemente, em operações de análise (decomposição da palavra em letras) e síntese (recomposição das letras em sílabas) (KATO, 1999).

Com o tempo e a prática, o leitor passa a fazer as operações de análise e síntese das palavras, baseando-se em segmentos maiores que a letra, como sílabas e morfemas conhecidos. “Se a palavra for apenas parcialmente reconhecida, a leitura da parte estranha exigirá decomposições sucessivas até a identificação formal total da palavra” (KATO, 1999, p. 36).

No entanto, como explicar a leitura de palavras totalmente desconhecidas, inclusive auditivamente? Que estratégias e recursos o leitor proficiente utiliza para ler palavras que nunca viu ou ouviu antes? É sabido que mesmo um leitor experiente, ao deparar-se com palavras parcial ou totalmente desconhecidas, retoma as estratégias do leitor iniciante de decifração (operações de análise e síntese) da parte desconhecida.

No caso de palavras totalmente desconhecidas, mesmo do ponto de vista auditivo, apenas o uso do conhecimento de regras

Cadernos da Fucamp, v.13, n.19, p.120-136/2014

fonotático/ortográficas explica a facilidade com que um leitor proficiente consegue lê-las [...]. Consideremos agora a leitura de palavras contextualizadas. Além da redundância interna da palavra (restrições fonéticas e ortográficas), teríamos a atuação de regras sintáticas, pressuposições semânticas, restrições colocacionais e estilísticas, imposições pragmáticas e inferências (KATO, 1999, p. 36-37).

Dessa forma, pode-se afirmar que a leitura é muitas vezes caracterizada como sendo uma antecipação seguida de confirmação, já que o conhecimento prévio das restrições mencionadas anteriormente leva o leitor a reduzir o conjunto de itens possíveis de ocorrer em determinado contexto de leitura. Contudo, “[...] se o leitor faz uso desse conhecimento, mas não utiliza, ou utiliza insuficientemente, as pistas confirmadoras de suas antecipações, ou predições, poderão ocorrer no texto lido omissões, substituições e até acréscimos” (KATO, 1999, p. 37).

Resumindo, podemos dizer que a velocidade e a precisão com que uma palavra é percebida, ou lida, depende: a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regra e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo; [...] (KATO, 1999, p. 39).

Para Kato (1999, p.39) “a leitura proficiente não se processa palavras por palavra, mas por blocos, que constituem unidade de informação.” Para tanto, a sequência das palavras que constituem os blocos devem fazer sentido. No caso típico das cartilhas, que utilizam sequência de palavras que frequentemente soam descontextualizadas e sem sentido², a leitura só pode ser feita palavra por palavra, não havendo possibilidade de integração do sentido.

Diante do exposto, a leitura por blocos só é possível diante de uma sequência de palavras que façam sentido para quem lê. Daí a dificuldade que pode surgir para o leitor iniciante para construir sentido na leitura de textos que não dizem respeito às suas vivências e conhecimentos prévios. Essas leituras não são significativas e dificultam a

² Trecho extraído da Cartilha Caminho Suave (2009, p. 38):

O dado é de Didi.

– *Dá... dá...*

– *Didi, dê o dado ao bebê.*

leitura proficiente. Se ler é construir sentido, que sentido tem expressões do tipo “O pato é do pai do bebê” (LIMA, 2009, p.52).

A leitura proficiente está relacionada também à expressividade. A escrita deixa de lado diversos aspectos fonéticos como o ritmo, a entonação e elementos, como os gestos e a expressão facial, que na fala real ajudam a compreensão do que se diz. Os sinais de pontuação e as figuras de linguagem são recursos utilizados na escrita na tentativa de recuperar essa expressividade que se dá na fala. “Um bom leitor deve recuperar esses elementos que a escrita não reproduz, não se preocupando apenas com o significado do que lê” (CAGLIARI, 2002, p. 160).

Nesse sentido, a leitura proficiente é leitura expressiva e processa-se sobre blocos de informações que fazem sentido. Ao contrário, a leitura realizada palavra por palavra ou silabada, vagarosa e sem expressividade é cansativa para quem lê e para quem ouve e dificulta o entendimento das unidades de sentido do texto.

Pensando assim, Cagliari (2002) defende que os alunos, desde as primeiras leituras em voz alta, deveriam exercitar a leitura expressiva, já que auxilia a própria compreensão do texto, sobretudo em uma fase em que a criança ainda está muito ligada à decifração da escrita. Forçando a dar mais valor aos aspectos interpretativos do texto (fonética e semanticamente), “[...] possibilita que a criança desde cedo não faça aquele tipo de leitura silabada, truncada por pausas, excessivamente vagarosa, sem ritmo, entoação, enfim, sem expressão” (CAGLIARI, 2002, p. 161).

Para Cagliari (2002), a preparação para a leitura em voz alta é indispensável vez que é uma atividade que exige da criança habilidades complexas que devem ocorrer simultaneamente. A leitura em voz alta exige da criança a interpretação de um pensamento que não é seu, a produção sonora do que leu, uma boa articulação das palavras, além do controle da respiração, do ritmo, dos acentos e da entonação, tudo isso ao mesmo tempo.

Quando se trata da fala espontânea, que a criança domina bem, tudo é feito com perfeição e rigorosa cronometragem. Porém, na leitura, todas essas etapas, que eram cumpridas inconscientemente, começam a ser, de certo modo, controladas mais conscientemente pelo aprendiz de leitor, para poder realizá-las bem. Essa fase deve passar logo, tornando a leitura um processo tão automático e inconsciente quanto a fala. Porém, se o aluno for forçado, por si ou pela professora, a

permanecer na situação de preocupação, ele poderá desenvolver péssimos hábitos de leitura. Um deles é a soletração – ler em ritmo silábico predominantemente, quando deveria ler em ritmo acentual – além da deturpação fonética da qualidade dos segmentos. Outro aspecto é a falta de controle sobre o pensamento ao longo da leitura: o aluno acaba de ler e não sabe o que leu (CAGLIARI, 2002, p. 162).

Para um adulto isso parece simples, para o leitor iniciante é uma tarefa bem complexa. Por isso é necessário permitir que a criança cumpra a etapa de decifração do texto previamente ao ato de leitura. Solicitar que a criança leia em voz alta para os colegas sem preparação prévia pode ser bastante frustrante. “O esforço da criança que começa a ler é comparável ao esforço que um aprendiz de língua estrangeira faz para ler: difícil de conciliar os elementos fônicos com os elementos semânticos!...” (CAGLIARI, 2002, p. 161).

Um dos embaraços que a criança encontra quando está aprendendo a ler reside no ajustamento do processo da fala para a leitura. Para falar começamos com uma organização neurolinguística de um pensamento. No caso da leitura, a pessoa processa uma programação neurolinguística para dizer coisas que não pensou, num tempo, a partir das referências que a interpretação dos sinais da escrita lhe proporciona. Essa falta de controle sobre uma extensão relativamente grande de pensamento leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem o ritmo, a entoação e outras características próprias da fala espontânea (CAGLIARI, 2002, p. 162).

Quando estão aprendendo a ler em voz alta, as crianças terão dificuldades para realizar uma leitura fluente, além de dificuldades específicas em relação ao entendimento do conteúdo da leitura, já que terão que aprender a controlar o pensamento ao longo da leitura em voz alta. Com o tempo e o treino, essas dificuldades tendem a passar. No entanto, problemas podem ocorrer nessa fase.

Se uma criança for introduzida ao processo de leitura (em voz alta) através de uma técnica que a obrigue a processar a leitura por pequenas partes, acompanhando letras na escrita, fazendo com que cada pedaço seja processado e falado como um bloco, o resultado será uma leitura aos trancos [...]. Por isso, parece-me muito razoável proceder, na iniciação à leitura, de tal maneira que a criança tenha apenas duas etapas independentes de processamento fonético: a decifração fonética da escrita, que será feita visualmente, e a produção oral da fala lida, que será feita depois que a primeira for

completamente concluída e de maneira espontânea, como se o leitor fosse dizer de própria iniciativa o que decifrou (GAGLIARI, 2002, p. 164).

Enfim, a criança precisa de tempo para decifrar e analisar a escrita para só depois dizer o ela leu. “À medida que se tornar mais hábil nessa tarefa, irá necessitar de menos tempo entre uma atividade e outra, chegando idealmente ao ponto em que a interpretação visual e a realização falada sejam feitas num espaço de tempo curto, como se espera de uma leitura fluente” (GAGLIARI, 2002, p. 164).

Dessa forma, é possível inferir que há sobre o processo de ensino e a atuação do professor um peso considerável em relação ao sucesso (ou insucesso) na aprendizagem da leitura. Sobre o papel do professor, Cagliari (2002, p.165) afirma que “sem dúvida alguma, a maneira artificial, silabada, sem ritmo, sem entoação e sem uma realização adequada dos segmentos fonéticos, na fala de muitos alunos no período de alfabetização (e mesmo depois), advém da maneira inadequada com que foram ensinados e treinados a ler.”

A leitura fluente pode ser ensinada e treinada em sala de aula pelo professor. Inicialmente, o professor pode mostrar como se lê, ler em grupos, reduzir o número de participantes desses grupos, até chegar a um aluno. Depois de muitas repetições, os alunos sentem-se mais familiarizados com o texto e acabam lendo melhor. “A leitura de improviso, por outro lado, é sempre problemática e deve ser evitada” (CAGLIARI, 1998, p. 270).

Nesse ponto do estudo importa conhecer a relação dos métodos de alfabetização e aprendizagem da leitura. Que método favorece o ensino e a aprendizagem da leitura em voz alta fluente, expressiva e com entonação? Ou, até que ponto o método pode justificar problemas na leitura?

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Se ler é compreender e construir sentido, claro está que o que se lê deve relacionar-se aos conhecimentos e vivências do leitor. O ato de ler exige suportes verdadeiros e que logicamente não se resumem a um só modelo. Os processos de ensino

e aprendizagem da leitura devem incluir a exploração e o exame de materiais diversos, como parlendas, dicionários, histórias em quadrinhos, manuais de jogos, cartazes. “Os manuais ou métodos já prontos não são muito suscetíveis de favorecer um saber ler real. Só podemos aprender a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura” (CHARMEUX, 2000, p. 102).

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), bem antes de serem iniciadas formalmente no processo de alfabetização, as crianças constroem hipóteses de escrita. De modo semelhante, Cagliari (1998) argumenta que as crianças desenvolvem hipóteses de leitura também, com base no método de alfabetização a que são submetidas e nos conhecimentos e vivências que possuem inclusive aqueles que precedem a entrada na escola.

Sobre os métodos de alfabetização, Abud (1987) analisa que muitos especialistas classificam os métodos de alfabetização em dois grandes grupos: os sintéticos e os analíticos. Outros admitem ainda um terceiro grupo: dos analíticos-sintéticos ou mistos, resultantes da combinação dos dois processos, em uma tentativa clara reunir o que um e outro tem de melhor, excluindo aquilo que é criticado como falha do método.

Os métodos da orientação sintética partem do estudo da menor unidade – letras, encontros vocálicos e sílabas – até chegar gradualmente às palavras, sentenças e textos. Os métodos de orientação analítica, também conhecidos como método global, partem do processo de decomposição de unidades maiores – o conto, a sentença, as palavras até chegar ao reconhecimento das sílabas. “Os últimos, os de tendência eclética, tem como características as atividades simultâneas de análise e síntese, compor e decompor (ou vice e versa) no âmbito de uma lição, onde os alunos são levados a analisar, comparar e sintetizar, simultaneamente, [...]” (ABUD, 1987, p. 29).

Em sua análise sobre as dificuldades de leitura, Cagliari (1998) atribui também ao método de alfabetização a responsabilidade por possíveis falhas no processo de aprendizagem da leitura. O método pode acarretar problemas sérios para a formação do leitor, já que a criança alfabetizada pelo método silábico (cartilha) pode criar uma hipótese de leitura seguindo o mesmo processo do bá-bé-bi-bó-bu e, quando vai ler, explicita em voz alta essa técnica e lê silabando, assim, “[...] lê analisando as letras em famílias de sílabas, depois compondo as partes da sílaba que descobriu e, finalmente, juntando as sílabas e formando a palavra” (CAGLIARI, 1998, p. 267).

De acordo com Cagliari (1998) para entender por que um aluno lê desse jeito (silabando), o professor precisa descobrir que ideias (hipóteses) ela usa para decifrar a leitura, a fim de indicar ao aluno o que ele deve fazer para mudar. O processo inicial de aprendizagem da leitura envolve sempre os processos de análise e síntese. O problema é se prender demais a decifração, utilizando-a na leitura em voz alta. No caso do aluno que lê silabando, ele não está sabendo que não pode enunciar em voz alta os procedimentos usados para se chegar à leitura, os quais devem ser processados somente na cabeça, por meio do pensamento lógico.

Mesmo um aluno que lê corretamente e com certa fluência, na alfabetização, pode estar pensando do mesmo modo que o aluno do caso acima. O aluno que lê bem também passa por um longo e tortuoso processo de decifração da escrita, mas faz isso com certa rapidez. Por outro lado, o aluno que se apegar demais ao processo de decifração nunca conseguirá a fluência necessária na leitura. Acabará sendo sempre um leitor lento, quer com relação à quantidade de material que lê, quer com relação à assimilação dos conteúdos. Isso é fruto do método que lhe ensinaram a ler (CAGLIARI, 1998, p. 269).

Cagliari (2002) analisa que escrever e ler são duas atividades da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. No entanto, na prática, o que se vê é uma ênfase muito maior no aprendizado da escrita. Assim, propõe que a escola dê um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de alfabetização, já que a criança que aprende a ler bem tem uma alavancada no aprendizado dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao contrário, um aluno que não lê aprenderá o resto com dificuldade.

Analizadas as formas como as crianças podem ser iniciadas no aprendizado da leitura, bem como os métodos utilizados para o ensino dessa habilidade e a influência dessa relação com as dificuldades de leitura, convém avaliar também o impacto dos fatores socioculturais nesse processo.

FATORES SOCIOCULTURAIS E A LEITURA

Em uma análise contextual envolvendo a origem socioeconômica e a relação dessa variável com o sucesso escolar, Charmeux (2000) afirma que, bem antes de chegar à escola, a aprendizagem da criança é largamente influenciada pela presença do

escrito em casa e na vida cotidiana. Dessa forma, afirma o autor que as lembranças prazerosas envolvendo a leitura na primeira infância ampliam de forma significativa as possibilidades de sucesso nas aprendizagens escolares.

As práticas e aquisições que envolvem prazer são fortemente marcantes e influenciarão decisivamente as aprendizagens correlacionadas. O prazer associado ao que se aprende constitui reforço positivo e será demandado novamente, em situações semelhantes. Assim sendo, os momentos de leitura em voz alta pelo adulto na presença da criança é que vão produzindo, paulatinamente, “[...] através do prazer que lhe dão as histórias ouvidas, o desejo de tornar-se capaz de se dar ela mesma esse prazer aprendendo a ler” (CHARMEUX, 2000, p. 118).

Reforçando esses achados, Abud (1987) assevera que há estudos que têm demonstrado que as crianças mais bem-sucedidas na escola são aquelas que desde muito cedo estão em contato com experiências de leitura realizadas por adultos no ambiente familiar. Nesse sentido, os fatores socioculturais funcionam como elementos potencializadores das experiências escolares, considerando que ao iniciarem o processo sistematizado do ensino da leitura e da escrita, essas crianças já percorreram um considerável caminho de elaboração de hipóteses (de escrita e de leitura), ficando em uma posição de vantagem em relação às demais.

A variável escutar histórias, lidas em voz alta por adulto nos anos que antecedem o ensino da leitura e da escrita na escola, foi encontrada como fator preditivo mais forte do sucesso posterior de uma criança na leitura e na escrita [...]. Nesse sentido, a criança entra em contato com o potencial simbólico da linguagem e o seu poder de representar experiências através de símbolos que são independentes dos objetos, das relações simbolizadas [...] (ABUD, 1987, p.25).

Abud (1987, p.25) explica que essas crianças, pelas experiências de aprendizagem informal com os usuários sistemáticos de leitura e de escrita que têm em casa, têm grandes possibilidades de passar por uma “evolução conceitual da escrita” muito antes de entrar para a escola. Mesmo quando os atos de leitura e de escrita não são dirigidos a ela, a criança está aprendendo sobre o valor social da leitura, ao ver, por exemplo, que a mãe anota uma receita para não esquecer-la, ou o pai que busca no jornal os resultados da rodada de futebol do final de semana, para informar-se.

Além disso, tais experiências oportunizam as crianças variados e enriquecedores momentos para o desenvolvimento das “[...] habilidades linguísticas necessárias e que poderão torná-las muito mais bem equipadas para desenvolver estratégias de leitura e se expressar através da escrita, do que a criança que só inicia esse trabalho na escola” (ABUD, 1987, p. 26).

Sobre o papel que a imitação do adulto representa para a aprendizagem das crianças, Ferreiro e Teberosky (1999) analisam que desde muito cedo a criança tende a imitar modelos, não como uma simples brincadeira, tal como muitos adultos compreendem, mas como um jogo que envolve aprendizagem significativa. A imitação é uma estratégia utilizada pela criança para compreender muitas coisas, já que “[...] a imitação espontânea não é cópia passiva, mas tentativa de compreender o modelo imitado” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 166).

No entanto, só a presença de modelos de adultos leitores em casa não explica os conhecimentos e as hipóteses infantis. Ferreiro e Teberosky (1999), apresentando o resultado de suas pesquisas sobre os níveis de escrita por idade e por procedência social chegam à conclusão que há enormes diferenças entre crianças da mesma idade e da mesma procedência social, tanto no grupo de classe baixa, quanto no grupo de classe média.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada junto a um grupo de alunos que estava iniciando o 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre oito e nove anos³ de uma escola particular, no mês de março de 2015. A intenção de pesquisar um único grupo de alunos foi analisar se encontraria diferença de resultados do processo de aprendizagem da leitura dentro de um grupo que passou pelo mesmo processo de alfabetização.

Sabendo que o processo de alfabetização começa no 1º ano e ao final do 3º ano do Ensino Fundamental a criança deve estar lendo e compreendendo textos mais extensos, localizando informações no texto e lendo oralmente com fluência e

³ A idade foi calculada tomando como parâmetro o mês da realização da pesquisa (março de 2015).
132 Cadernos da Fucamp, v.13, n.19, p.120-136/2014

expressividade, procuramos identificar qual o nível de proficiência na leitura de cada um dos 25 alunos que compunham a turma iniciante do 4º ano do Ensino Fundamental.

O teste foi realizado individualmente, em um ambiente tranquilo e acolhedor fora da sala de aula, e consistia em pedir que a criança lesse o trecho de um livro de histórias infantis. A supervisora acompanhava a leitura sem fazer nenhum tipo de juízo, já que sua intenção era somente fazer uma avaliação diagnóstica do nível de proficiência na leitura. A todos os alunos foi solicitado que lessem o mesmo texto.

RESULTADOS DA PESQUISA

Pela análise dos dados obtidos na entrevista com a supervisora pedagógica, bem como pelo resultado dos testes de leitura aplicados por ela⁴, com crianças iniciantes do 4º ano do Ensino Fundamental, ficou evidenciado que os alunos apresentam níveis de proficiência na leitura bastante diferenciados, classificados em ótimo, bom, regular e fraco.

De acordo com esses critérios, o Nível Ótimo de proficiência é caracterizado por uma leitura agradável, com fluência, ritmo, entonação e observando a pontuação. O Nível Bom seria para os alunos que leem com relativa fluência, entonação e observam as pausas marcadas pela pontuação, mas leem sem expressividade. Frases marcadas com pontos de exclamação, interrogação e ponto eram lidas do mesmo modo. O Nível Regular realiza a leitura com fluência deficiente, sem entonação e ritmo, já que não observa a pontuação; as pausas verificadas eram somente quando precisava tomar fôlego. O Nível Fraco realiza uma leitura vagarosa, palavra por palavra, conhecida como palavrão, chegando mesmo a soletração quando deparavam-se com palavras mais difíceis.

Após a análise do desempenho dos alunos, e observando os critérios de classificação dos níveis de proficiência da leitura, chegou ao seguinte resultado: oito alunos ficaram no Nível Ótimo, onze no Nível Bom, três no Regular e três no Fraco. Dentre os oito alunos de Nível Ótimo, chama a atenção duas alunas que sobressaem aos demais, por apresentarem um nível de proficiência acima do esperado, apresentando uma leitura melodiosa e cadenciada, além de fluente, com ótima entonação, boa articulação das palavras e respeitando rigorosamente os acentos e pontuação.

⁴ A sondagem da leitura feita por profissional estranho poderia influenciar no desempenho dos alunos. Cadernos da Fucamp, v.13, n.19, p.120-136/2014

ANALISANDO OS RESULTADOS E CONCLUINDO:

Segundo o referencial teórico pesquisado, haveria uma grande possibilidade de explicação do mal desempenho dos alunos que não encontram-se no nível de proficiência esperado para o ano/idade, ser atribuído ao método de alfabetização, já que o método das cartilhas apresenta sérios problemas de leitura, inclusive podendo levar a leitura silabada, pausada, lenta e sem ritmo. No entanto, o método de alfabetização utilizado pela escola não é o método sintético. Na verdade, a escola não utiliza a cartilha e nem o Método Global.

Na fase de alfabetização, utilizam basicamente pequenos textos, como cantigas e parlendas. Não tem a preocupação de estudar letra por letra do alfabeto, nem as famílias silábicas. Na fase de alfabetização utiliza-se a letra de imprensa maiúscula. A transição para o alfabeto cursivo (minúsculo e maiúsculo) dá-se de uma só vez. Não tem a preocupação de ir apresentando e fazendo a correspondência letra por letra (imprensa com cursiva), como se observa em algumas escolas.

O grupo de alunos está junto há pelo menos quatro anos. Somente dois vieram transferidos de outras escolas. Desses, um ficou no nível Ótimo de proficiência na leitura e outro no nível Regular.

Quanto a influência da variável socioeconômica, por ser uma escola particular, entende-se que não há diferenças significativas entre as crianças e sua origem social, quanto a renda dos pais e acesso a bens materiais e de consumo.

Quanto ao ambiente alfabetizador e modelos de leitores em casa, não é possível afirmar quem todos tenham sido expostos aos mesmos estímulos. No entanto, em relação às duas alunas que ficaram no nível de proficiência acima do esperado foi possível constatar, em entrevista⁵ com as mães, que são crianças provenientes de contextos familiares que lhes proporcionam oportunidades de acesso a livros, jornais e contos, desde a mais tenra idade, inclusive, ambas as mães são professoras.

⁵ Após o resultado do teste de leitura, identificamos e pesquisamos as mães das duas alunas para verificar se confirmava a hipótese de que seriam crianças provenientes de um ambiente alfabetizador em casa, conforme descrito por Abud (1987) e Charmeux (2000).

A única variável que foi possível isolar para tentar explicar os problemas de leitura apresentados é a forma como foram ensinados e treinados a ler. Aspectos relacionados a maneira de ensinar, a (pouca) compreensão docente da complexidade do processo de leitura, a quantidade e qualidade do tempo dedicado ao ensino dessa habilidade e o tipo de leitura praticada, poderiam explicar a leitura deficiente de uma parcela considerável do grupo pesquisado.

Por que uns conseguiram avançar para o Nível Ótimo, enquanto outros permaneceram em níveis mais elementares de leitura, sendo apresentados ao mesmo processo de ensino, constitui uma pergunta no mínimo intrigante. A explicação para tal ocorrência pode relacionar-se ao pressuposto de que a aprendizagem não é passiva, mas ocorre em absoluta interação entre quem ensina e aqueles que aprendem, entre os próprios aprendizes, considerando ainda as aprendizagens trazidas de casa. A aprendizagem dá-se ainda na interação do aprendiz com o objeto. Em outras palavras, o professor não aprende pelos alunos, ele propicia as oportunidades e situações para que isso aconteça. Alguns são mais eficientes nessa tarefa outros menos.

No entanto, as crianças não aprendem de forma igual e ao mesmo tempo. Enquanto umas aprendem conceitos com base somente na explicação do professor, outras necessitam utilizar situações concretas para compreender. Outras ainda compreendem melhor quando o próprio colega explica. As diferenças individuais entre as crianças demandam, portanto, a utilização de estratégias e recursos de ensino variados e oportunos a cada situação de ensino e aprendizagem.

Para aprender as crianças constroem hipóteses para confirmá-las, refutá-las ou ampliá-las, num processo inteligente e interativo. As hipóteses equivocadas de leitura ou mal elaboradas pelos aprendizes podem não ter encontrado situações desejáveis que as fizesse avançar para os níveis ideais de leitura, conforme previsto para a idade.

Portanto, tendo em vista os referenciais teóricos educacionais que fundamentaram a presente investigação, bem como os resultados da pesquisa, fica claro a importância do papel do professor em todo o processo educacional, principalmente no ensino da leitura fluente, foco deste estudo.

REFERÊNCIAS:

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização.** São Paulo: EPU, 1987. 76 p.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 jul. 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 20 mai. 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998, 394 p.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 327 p.

CHAMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 143 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 300 p.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

LIMA, B. A. **Caminho suave**. 127. ed. São Paulo: EDIPRO, 2009. 121 p.