

TENDÊNCIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Tania Tuchtenhagen Clarindo¹

Eixo temático: 6. Alfabetização, cultura escrita, tecnologias educacionais e outras linguagens

Resumo: O presente artigo faz um recorte da pesquisa de doutorado que objetiva descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC. A pesquisa trata da aquisição da leitura e escrita, sendo nesse trabalho o recorte do eixo da leitura mais enfocado. Tal pesquisa é vinculada ao GEALE – Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita da UFPel. Os dados analisados foram coletados junto aos estudantes por meio de testes integrantes das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), Cuetos (2014). Foram também coletados dados junto a três professoras das turmas, por meio de registros do caderno de planejamento e das observações realizadas pela pesquisadora. A pesquisa respalda-se em autores como Solé (1998); Kleiman (1993); (2008); (2009); Goodman (1990); Smith (1989) e Morais (2012). A Pesquisa buscou verificar a hipótese de que o desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado às práticas observadas no cotidiano escolar. Os resultados apontaram a tendência da estratégia de leitura mais recorrente ser a de localização de informação explícita no texto, o que também se refletiu nos resultados da avaliação nos testes de leitura.

Palavras-Chave: Leitura; Alfabetização; Práticas Pedagógicas.

Introdução

No cenário da educação brasileira contemporânea, ainda se tem um grande desafio: a alfabetização de crianças. A recorrência do chamado fracasso escolar nas turmas de alfabetização na escola pública, conforme apontam Soares (1985) e Morais, (2012), especialmente nas classes populares, ainda é preocupante.

Tal fracasso da alfabetização é considerado por Morais (2012, p.23) como o resultado

¹Doutora em Educação pela UFPel na linha de pesquisa: cultura escrita, linguagens e aprendizagem. Contato: taniapactoufpel@gmail.com

de um verdadeiro “*apartheid* educacional”, no qual coexiste um sistema de ensino destinado à classe média e à burguesia e outro destinado às camadas populares, no qual se naturaliza a falta de compreensão do SEA.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, programa voltado à formação continuada de professores do Ciclo de Alfabetização, com ampla adesão das redes municipais e estaduais de ensino, definiu, a partir de 2012, direitos de aprendizagem para cada ano do Ciclo, mas, apesar dessa proposta, cabe ainda a pergunta: se já temos os direitos definidos, por que eles não são ainda garantidos no cotidiano das redes de ensino? A fim de melhor compreender este fenômeno e trazer contribuições para o campo da alfabetização, efetiva-se o presente estudo.

2 Fundamentação teórica

O fio que tece o ponto de partida dos conhecimentos referentes à leitura é o fio da leitura como prática social sustentado por Kleiman (1993), onde defende o uso de textos contextualizados, autênticos para que as crianças aprendam modos de ler que evidenciam o sentido do texto, trazendo para escola, assim, textos que circulam na sociedade e práticas que promovam interações entre o leitor e o texto por meio de estratégias de leitura e compreensão leitora (cf. SOLÉ, 1998).

É importante colocar em relevo os fios que tecem as significativas contribuições das perspectivas psicolinguísticas da leitura através dos estudos de Goodman (1990) e Smith (1989), que salientam as interações e transações entre o leitor e o texto. Suas pesquisas evidenciam que a construção do significado do texto se dá nas transações entre o leitor e as características textuais, colocando nele um papel ativo e fazendo com que aquilo que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto. Na perspectiva transacional, a construção do texto é concomitante à construção de significado. Embora o texto impresso tenha propriedades físicas que não mudam, ele pode mudar para cada leitor. O mesmo texto para diferentes leitores envolverá inferências, referências, experiências próprias que cada leitor trará para o texto.

Os estudos de Coltheart (1985) trouxeram significativas contribuições para a produção científica internacional sobre o modelo de dupla rota. Cuetos (2010), na Espanha, e, posteriormente, Lucio e Pinheiro (2011), no Brasil, comprovaram a validade de numerosas pesquisas com crianças sobre o modelo de dupla rota. Importa ressaltar que o modelo de dupla rota é utilizado para explicar a aprendizagem da leitura. Tal modelo define a leitura como ocorrendo por meio de um processo que envolve mediação fonológica, chamada rota fonológica, e/ou pelo processo visual direto, chamado rota lexical, seguindo Cuetos (*op. cit.*).

A leitura pela rota fonológica depende da conversão entre grafema e fonema, podendo ser também denominada rota sublexical, conforme Soares (2016). A leitura pela rota lexical depende do conhecimento prévio de uma palavra, da memorização no sistema de reconhecimento visual de palavras, da recuperação de significado e da pronúncia dos vocábulos por meio de endereçamento direto ao léxico, de acordo com Cuetos (*op. cit.*).

Contudo, é relevante destacar ainda que, antes da aprendizagem sistemática da leitura, ocorre o uso da rota visual ou logo gráfica, desenvolvida a partir do momento em que o estudante consegue reconhecer algumas palavras pela sua forma visual, como seu próprio nome ou de marcas de produtos ou palavras muito conhecidas, cumpre o papel de reconhecer o simbolismo da leitura, em fase inicial da leitura, considerada pré-alfabética ou pré-silábica.

A leitura não é, porém, apenas processo de decodificação, pois se trata de uma atividade complexa, que tem como finalidade primeira a produção de sentidos que o leitor estabelece entre as informações do texto e seus próprios conhecimentos.

Conforme aponta Solé (1998), para compreender a leitura como uma atividade de construção de sentidos, é preciso interagir ativamente com o texto, e propor conversas antes da leitura, durante e/ ou depois da leitura. É necessário, portanto, desenvolver habilidades para ampliar a compreensão leitora, e o professor, como um leitor experiente, vai possibilitar e mediar situações de leitura interativa. Tal apontamento segue a ideia de autores (COLOMBER e CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2009; 2008) que defendem o princípio da leitura interativa, partindo da concepção de aprendizagem como um processo de construção do conhecimento e entendendo a leitura como atividade social e cognitiva.

3 Metodologia

A presente pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, visando compreender o fenômeno educacional investigado. Essa forma de pesquisa é assumida, tendo em vista a preocupação em fazer uma leitura mais aprofundada da realidade escolar. Os estudos de Minayo (2011) sustentam essa investigação de cunho qualitativo.

A Abordagem quantitativa será também utilizada para a análise das práticas de leitura e escrita proporcionada pelas docentes, bem como às testagens iniciais e finais referentes aos dois eixos estudados com relação à produção dos estudantes. O Campo empírico onde se desenvolveu, foi uma escola da rede municipal de Pelotas vinculada a formação do PNAIC ao longo de um ano letivo.

A mobilização da pesquisa foi a seguinte hipótese: O desempenho da leitura escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado com as práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar? O Objetivo geral foi descrever e analisar as relações entre

práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC, tendo os seguintes objetivos específicos:

- (i) escrever o nível de conceituação da escrita em turmas do ciclo de alfabetização em dois momentos do ano letivo;
- (ii) analisar o desempenho em leitura das turmas do ciclo de alfabetização em dois momentos do ano letivo;
- (iii) escrever as práticas desenvolvidas pelos professores referentes a leitura e a escrita junto às turmas estudadas;
- (iv) relacionar os resultados referentes ao desempenho em leitura e escrita com as práticas observadas na sala de aula e nos cadernos de planejamento.

O grupo de sujeitos da pesquisa foi firmado com 15 alunos do 1º ano, com 14 alunos do 2º ano e 20 alunos do 3º ano. A coleta se efetivou com dados produzidos pelos estudantes e com a coleta de dados do caderno de planejamento das professoras do Ciclo de Alfabetização com as rotinas semanais das professoras os quais foram reprografados, tendo como foco de análise as atividades de leitura e escrita desenvolvidas. Para a avaliação dos níveis de leitura, foi realizada a coleta 1 no mês de junho e coleta 2 no mês de dezembro, realizada por meio de testes disponibilizados nas Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), seguindo Cuetos (2014), adaptado do espanhol para o português. O PROLEC utiliza o modelo de dupla rota de Coltheart (1985) para explicar o processo de aprendizagem da leitura. Também foram efetivadas observação das atividades realizadas na sala de aula e registro no diário de campo.

4 Resultados e Discussão

Em relação às práticas com o uso do texto e estratégias de leitura, houve um predomínio do uso do texto para contextualização, sendo este de modo geral utilizado para destacar uma letra ou palavra no 1ª ano, sendo, portanto, utilizado como pretexto, tema de críticas desde os anos 80 apontado por Geraldi (1984), Soares (1999), continua sendo de largo emprego nas salas de aula observadas. Já no 2º e 3º ano, ocorreu um predomínio dos textos de leitura e interpretação em relação aos textos de contextualização.

Considerando que o quadro de direitos de leitura do PNAIC (2012) é um referencial amplamente divulgado entre os professores alfabetizadores, seja por meio de seus cadernos de formação, seja pela proposta de formação continuada realizada presencialmente com as professoras alfabetizadoras, é importante traçarmos uma comparação entre as práticas observadas e a proposta do PNAIC, reproduzida a seguir.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Figura 1 - Direito de Aprendizagem da Leitura
Fonte: (BRASIL, 2012).

A figura 1 elenca direitos de aprendizagem da leitura previstos para o primeiro, segundo e terceiro ano do ciclo de alfabetização, os quais indicam uma progressão do conhecimento, à medida que é introduzido (I), aprofundado (A) e consolidado (C). Sendo assim, o quadro de direito de leitura tem um caráter norteador para a realização de práticas de leitura em cada sala de aula. O quadro indica critérios e estratégias de leitura que precisam ser observadas na prática pedagógica do professor.

Das 19 atividades enumeradas no quadro, apenas 9 puderam ser observadas nos registros e nas observações. A leitura em voz alta e todas as atividades que este ato pode proporcionar na sala de aula, não apareceu como opção para qualquer dos anos analisados. A interpretação de frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidas por outro leitor experiente, bem como o estabelecimento de relações entre textos verbais e não verbais também não foram observados.

Ainda com relação ao uso do texto, foi possível perceber a utilização de diferentes gêneros como poemas, canções, tirinhas e textos de tradição oral, principalmente com o

intuito de contextualizar o trabalho pedagógico focado em uma letra ou palavra do texto. Porém, a discussão sobre a característica do gênero textual adotado e as finalidades do gênero não foram refletidas.

O quadro apresentado a seguir mostra apenas aquelas atividades constante no quadro de direitos do PNAIC, as quais foram efetivamente observadas nos dados analisados, com referência ao número de vezes que foram observadas.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO 1º, 2º E 3º ANO EM CONSONÂNCIA COM O QUADRO DE LEITURA DO PNAIC			
QUADRO DE LEITURA DO PNAIC	TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA 1º ANO	TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA 2º ANO	TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA 3º ANO
COMPREENDER TEXTOS LIDOS POR OUTRAS PESSOAS, DE DIFERENTES GÊNEROS E COM DIFERENTES PROPÓSITOS	1X	-	-
ANTECIPAR SENTIDO E ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO	1x	3X	-
RECONHECER AS FINALIDADES DO TEXTO LIDO PELO PROFESSOR OU PELAS CRIANÇAS	2x	5X	-
LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM DIFERENTES GÊNEROS COM AUTONOMIA	8X	14X	15X
REALIZAR INFERÊNCIAS EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS LIDAS COM AUTONOMIA	1X	1X	6X
ESTABELEECER RELAÇÕES LÓGICAS ENTRE PARTES DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS, LIDOS COM AUTONOMIA	-	-	3X

APREENDER ASSUNTO/TEMA TRATADO EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS, LIDOS COM AUTONOMIA	1X	2X	3X
INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS, LIDOS COM AUTONOMIA	2X	3X	1X
ESTABELECEER RELAÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE ENTRE TEXTOS	-	1X	-

Quadro 1 – Estratégias de Leitura
Fonte: Própria autora

Como pode-se observar, a tarefa de localização da informação explícita em diferentes gêneros é aquela que se mantém em todos os anos escolares. As demais ocorrem de maneira descontínua e não frequente no conjunto de dados analisados. A partir do quadro analisado, fica expresso que a tarefa de estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas só ocorreu no terceiro ano, evidenciando que não houve uma progressão nas tarefas propostas. A tarefa de estabelecer relação de intertextualidade também só apareceu por uma única vez no segundo ano, evidenciando a falta de progressão desta tarefa e de práticas pouco sistematizadas no ensino de estratégias de leitura. A estratégia de realizar inferências aparece por seis vezes em todo o material analisado, na turma de 3º ano, mostrando uma leve evolução na frequência desta estratégia em comparação com o 1º e 2º ano que só aparece por uma vez. As demais estratégias apareceram de forma isolada, fato que evidencia a baixa frequência e a falta de sistematicidade nas práticas de alfabetização no cotidiano escolar, já apontadas por Moraes (2005); (2012) e Soares (2016).

Os resultados coletados no PROLEC, nas tarefas realizadas de leitura das crianças, evidenciaram um baixo desempenho dos alunos do 1º ano, sendo que apenas as duas alunas alfabéticas conseguiram ler palavras, pseudopalavras e o texto, como seria de se esperar em razão do nível de escrita observado. A maioria das crianças deste grupo não realizou a leitura de texto, sendo que sete crianças que só identificaram letras e seis crianças que só conseguiram ler algumas palavras e algumas pseudopalavras.

Sobre os resultados referentes ao 2º ano, importante salientar que se percebe uma evolução da turma ao final do ano nos resultados das tarefas do PROLEC, pois a maioria da turma conseguiu ler palavras, pseudopalavras e o texto, sendo que alguns alunos ainda

expressavam preferência por manter o padrão consoante vogal -CV na estrutura da sílaba quando se deparavam com encontros consonantais. As práticas registradas nos cadernos das professoras mostraram que as estruturas mais complexas da sílaba começaram a ser mais exploradas ao final do ano letivo, o que explica a dificuldade mantida por alguns para a leitura de sílabas não canônicas.

No 3º ano, a maioria dos alunos apresentou um bom desempenho, pois foram computados 27, 28, 29, 30 acertos para a lista de 30 palavras, leu com maior fluência e autonomia, comparada ao 2º ano, apresentando compreensão do texto lido. Por apresentarem a leitura de modo mais fluente, percebeu-se que foram os que mais fizeram uso da rota lexical e utilizavam, concomitantemente, a rota fonológica ao se depararem com as pseudopalavras ou palavras que desconheciam (cf. CUETOS, 2014).

Ainda percebeu-se muitas respostas dadas de memória na interpretação dos textos, sem retornarem à leitura, o que dá indicativos de pouco uso de situações de interação com o texto para buscar comprovar suas previsões e inferências durante a leitura, bem como um resquício das práticas de leitura experimentadas em sala de aula, que de um modo geral não estavam focadas em provocar situações de interação com o texto.

Portanto, as práticas da leitura e escrita se entrelaçam convergindo para a ideia de que as crianças precisam interagir com o texto (cf. Smith, 1989); Solé (1998); Kleiman (2008); (2009) e precisam interagir e refletir sobre a escrita alfabética (cf. FERREIRO e TEBEROSKY, 1984); Morais (2005); (2012). A partir dos dados apresentados, pode-se inferir que é possível estabelecer relações entre as práticas desenvolvidas na sala de aula com leitura e o desempenho no teste.

5 Considerações Finais

As conclusões obtidas, a partir do material analisado, devem ser interpretadas sob a ótica de uma situação de um grupo específico de crianças, professoras de uma determinada escola, não sendo possível, portanto, fazer generalizações, mas apenas apontar tendências que possam dar suporte à reflexão sobre o processo do ciclo de alfabetização, contribuindo para os debates e estudos acerca do tema.

Com relação às práticas de leitura, verificou-se dificuldade das professoras organizarem os conteúdos escolares observando a progressão do ensino no ciclo de alfabetização, de observarem os objetivos de aprendizagem para posteriormente garantir o direito de aprendizagem do Componente Língua Portuguesa, de promoverem práticas e estratégias de leitura mais reflexivas, sistemáticas para melhor performance no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de espaços formativos dentro do ambiente escolar para que assim, professores e equipe pedagógica, coletivamente, criem e recriem estratégias pedagógicas para qualificar o processo educativo no ciclo de alfabetização.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; & CUETOS, F. (2010). PROLEC: **Provas de avaliação dos processos de leitura**. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2014.
- CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- COLOMBER, Teresa; CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLTHEART, M. Cognitive neuropsychology and the study of Reading. In: Posner, M. & Marin, G.(orgs). **Attention and performance XL**. Hillsdale, EUA; LEA, 1985.
- CUETOS, F. **Psicologia da la lectura**. 8. ed. Madrid, Espanha: Wolter Kluwer, 2010.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G (Org.). **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura: Um modelo psicolinguístico transacional. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.26, p1-173, dezembro de 1991.
- KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de (Org.). Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898/716>> Acesso em: 29 jun. 2010.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

LÚCIO, Patrícia Silva; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira Pinheiro. Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2011, v.24, n.1, pp170-179.

MINAYO, Maria Cecília de S (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler; trad. Daise Batista- Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.