

A LEITURA (EM)CENA: o papel da fluência leitora no processo de alfabetização

Marli Stuart Araujo¹

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro²

Izabel Cristina Costa de Faria³

Eixo temático: 2. Alfabetização e história

Resumo: Esta pesquisa objetiva analisar, a partir de uma perspectiva historiográfica, o lugar da fluência leitora no processo de alfabetização no contexto brasileiro. Toma-se como objeto de análise, documentos norteadores das políticas públicas de alfabetização. Como percurso metodológico inspira-se nos princípios da análise documental (CELLARD, 2008); dialoga-se com teóricos do campo da alfabetização e da história da alfabetização (MORTATTI, 2000; COLELLO, 2012; MALUF, 2013; YYUNES, 2014). Considerando a importância da alfabetização no contexto brasileiro é importante compreender, a partir de uma dinâmica histórica, como se reconfiguram ou não as aprendizagens envolvidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da análise dos PCN's (1997); DCN's (2013) e BNCC (2018) constata-se que a ideia da fluência leitora não é nova quando se trata das aprendizagens que estruturam a alfabetização e, que o modo como ela é definida e entendida teórico-metodologicamente se modifica, a depender do lugar que ocupa nas políticas públicas em alfabetização.

Palavras-chaves: Fluência Leitora; História da Alfabetização e Políticas Públicas de Alfabetização.

Introdução

As habilidades linguísticas estruturantes da alfabetização - ler, ouvir, falar e escrever - assumem configurações que se ressignificam ao longo da história da alfabetização no Brasil. Há momentos em que uma delas é mais ou menos privilegiada. Houve época em que a leitura oral, através do "tomar a leitura", era um dos componentes da prática pedagógica em alfabetização. Em outros, privilegiaram-se outros aspectos. E ainda, em alguns casos, por se considerar que a criança é falante da própria língua, o falar e o ouvir não precisam

¹ Mestranda em Educação pela FEBF/UERJ. Gerente de Educação na 5ª CRE no Município do Rio de Janeiro. Contato: marlipontes@rioeduca.net

² Doutorado em Educação pela PUC/RJ. Professora Associada da Universidade do Estado do RJ/UERJ. Contato: febf.uerj@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela UFRJ. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro. Contato: belcristinavcam@gmail.com

ser ensinados/trabalhados pedagogicamente. Em função disso, passam a ser “abandonados” (MORAIS e SILVA, 2009). Apesar desse “abandono”, retomam às discussões, as aprendizagens próprias da alfabetização, especialmente nos Relatórios de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), que apontam a alfabetização como um desafio global, pela insuficiência das aprendizagens. Não apenas no Brasil, mas em diferentes países, há a constatação da necessidade de desenvolver de modo mais efetivo as habilidades linguísticas que compõem a alfabetização. Estas habilidades são designadas por diferentes nomenclaturas (YUNES, 2014). Essa polissemia nas nomenclaturas, em alguns casos, faz supor formas diferentes de entendimento. Na França, por exemplo, **fluência em leitura** e **fluência da leitura** são entendidas como a capacidade de ler um texto com precisão, rapidez e expressão. Sua importância está no fato de fazer a ligação entre o reconhecimento das palavras e a compreensão. Já **fluência de leitura** é a habilidade de ler um texto rapidamente e com exatidão em termos da prosódia, quer na leitura silenciosa ou na leitura em voz alta, evidenciando a capacidade de ler um texto rapidamente e precisamente, com poucos erros, considerando a expressão e respeitando as pausas, as frases, com articulação apropriadas. São indicados como elementos chave da fluência de leitura, a precisão, a velocidade, a expressão e compreensão. O bom leitor coordena esses quatro aspectos da fluência (Cf. Bienenseigner, 2021).

No Brasil, nos últimos anos, utiliza-se o termo fluência leitora para expressar “a decodificação e a compreensão ao mesmo tempo, tendo como indicadores de que isso está acontecendo a precisão, a automaticidade e a prosódia” (PULLIEZI e MALUF, 2014). A fluência leitora volta à cena das discussões sobre as aprendizagens em alfabetização e, face aos resultados insatisfatórios da alfabetização, passa a compor tanto a prática pedagógica quanto a avaliação das aprendizagens.

Inspirando-se nesse conjunto de fatos, apresentam-se, neste trabalho, resultados parciais de investigação sobre o lugar da fluência leitora no processo de alfabetização. Em especial, toma-se como foco, em uma perspectiva historiográfica como a fluência leitora tem sido abordada no contexto das discussões sobre alfabetização no Brasil.

Como percurso metodológico, inspira-se nos princípios da análise documental (CELLARD, 2008). O texto se organiza a partir dos seguintes eixos: revisitando cenários: as discussões sobre alfabetização no contexto brasileiro e a fluência leitora em documentos norteadores das políticas públicas da educação brasileira.

2. Revisitando cenários: as discussões sobre alfabetização no contexto brasileiro

Em uma perspectiva historiográfica, a escrita surge na Antiguidade com o objetivo de responder à necessidade humana de registrar atividades desenvolvidas em sociedade. Desde os primeiros desenhos, o homem buscava representar graficamente o mundo. Em

cada civilização, essa representação gráfica teve uma característica própria e relacionada aos fins e finalidades de cada sociedade. Nessa perspectiva, a alfabetização enquanto um modo próprio de ler e escrever o mundo, atende à necessidade humana de se comunicar.

A alfabetização tem como características desde sua invenção três elementos : “uma modalidade de registro, habilidade para registrar uma informação e a habilidade para decodificar/interpretar a mensagem registrada” (ABREU, 2017). Implica, portanto, desde a origem, as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. (WIDDOWSON, 2005).

O ensino da leitura e da escrita no Brasil inaugura-se com a chegada dos jesuítas. Se caracteriza, principalmente, por uma educação diversificada em interesses e capacidade; acesso aos textos religiosos; à utilização da gramática pedagogicamente para comunicação e o uso correto da língua. O ensino da leitura e da escrita se iniciava pelo ensino das vogais, sílabas e orações, seguindo a lógica utilizada nas gramáticas da época.

O Período Pombalino teve o ensino da leitura e da escrita fortemente veiculada à esfera doméstica. Servem de exemplo as aulas régias. A iniciação do ensino da leitura e da escrita operava-se diretamente da oralidade.

No Brasil Imperial o ensino da leitura e da escrita teve como foco os “métodos sintéticos”. Os professores ensinavam a ler partindo das letras, posteriormente as sílabas, depois os nomes até finalmente chegarem as cartas e textos maiores. As cartilhas foram as principais veiculadoras dessa forma de alfabetizar. (MORTATTI, 2000).

Na 1ª e 2ª República, os modos de ensinar a ler e escrever relacionaram-se prioritariamente às discussões sobre os métodos analíticos, ao surgimento dos Testes ABC, aos métodos mistos, aos manuais dos professores e ao período preparatório. Nesse período aparecem os testes para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Deve-se à Lourenço Filho a difusão dos Testes ABC. Diferente de outros testes psicológicos, os Testes ABC produziam um diagnóstico precoce do nível de maturidade psicológica e um “prognóstico seguro”, em relação à aquisição da leitura e da escrita, garantindo uma homogeneização das classes em consonância com a classificação obtida (MONARCHA, 2008; MORTATTI,2000). Percebe-se, aqui, a influência da psicologia no campo da alfabetização. Havia a preocupação em ajustar o ensino às características dos alunos. Até hoje, nota-se a influência dessas ideias no ensino da leitura e da escrita. As propostas de Lourenço Filho preconizavam o ensino simultâneo da leitura e da escrita, prática já defendida em períodos anteriores. Alguns pontos são relevantes nos testes ABC como: a leitura era entendida como atividade e não simples mecanismos de fixação de imagens visuais e auditivas; a aprendizagem era “sob medida” respeitando as necessidades de cada aluno e a leitura era entendida como “linguagem real” que baseava sua aprendizagem sobre unidades que contivessem significados.

Em relação à leitura, os testes 4, 5 e 6 contemplavam: fórmula verbal (momento em que o aplicador apresentava ao estudante o que ele deveria realizar) e a Avaliação (momento em que a partir dos parâmetros avaliativos dos testes se atribuía a pontuação). Os testes 4, 5 e 6 objetivavam averiguar se as palavras ditadas para a criança eram repetidas acertadamente (teste 4 e 6); e anotar a narração da criança e avaliar se esta reproduzia fidedignamente o que ouviu (teste 5). (LOURENÇO FILHO, 1969). Observa-se que nos testes 4, 5 e 6 a avaliação da pronúncia era realizada através da capacidade demonstrada em repetir o que ouviam. Chama atenção a ideia de que os resultados pudessem ser utilizados para uma organização pedagógica voltada para o perfil do aluno.

No fim da 2ª República, o ensino da leitura e da escrita torna-se objeto de disputas entre interesses divergentes. Para alguns, essas habilidades eram úteis para um projeto eminentemente ideológico; para outros, representavam estratégias de libertação social e de transformação do panorama político (VIANA, 2009). No período que compreende o Estado Novo e a Ditadura Militar, a alfabetização caracterizou-se como um campo eminentemente ideológico que se materializou nas disputas políticas, sociais e educacionais antagônicas. O período assiste a muitas campanhas ministeriais voltadas para a alfabetização, e as discussões se voltaram para “a *emergência da alfabetização como um campo conceitual*” e a “*emergência do método global*” (VIANA, 2009, p. 50).

Após a abertura do regime ditatorial, as discussões se concentram em torno da emergência do construtivismo, do interacionismo e do letramento; do possível retorno do método fônico, e da alfabetização baseada em evidências (Cf. MORTATTI, 2000; SOARES, 2007 e MALUF, 2013). Implementam-se neste período os ciclos de alfabetização.

Este período é marcado por uma efervescência de teorias e abordagens, permeadas por múltiplas interpretações, contradições e tensões que impactam diretamente as políticas públicas, especialmente as voltadas para a alfabetização.

3. A fluência leitora em documentos norteadores das políticas públicas da educação brasileira

Neste subitem analisam-se documentos norteadores das políticas públicas em educação, buscando mapear os modos como abordam a fluência leitora. Elegem-se como foco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs, 2013) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). A escolha desses documentos se deve ao fato de serem representativos das orientações sobre os modos de alfabetizar.

Uma análise preliminar permitiu perceber que em termos da incidência, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo (1ª e 2ª Séries) o termo “leitura” aparece 182 vezes e o termo “fluência leitora” não é encontrado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o termo “leitura” é mencionado 45 vezes e o termo “fluência leitora” não aparece. Já no texto da Base Nacional Curricular Comum de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, o termo “leitura” aparece 110 vezes, o termo “fluência” 07 vezes, o termo “fluência de leitura” 02 vezes e o termo “fluência na leitura” 01 vez.

Diante desses dados, considerou-se a necessidade de uma nova busca nos documentos. Para um maior aprofundamento das reflexões, foram acrescentados a pesquisa outros descritores: oralidade, leitura oral, leitura em voz alta, aprendizagem da leitura, habilidades de leitura e práticas de leitura. Na apresentação dos dados mantém-se como critério a incidência de cada um dos descritores nos textos dos documentos, em ordem decrescente.

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997):

a) **prática de leitura** (14 vezes): relacionada a Blocos de Conteúdos de Língua Escrita: usos e formas, à leitura em voz alta como prática inserida na dimensão uso-reflexão-uso da língua, à formação de leitores competentes, ao comportamento do leitor, à necessidade de práticas leitoras intensas no ambiente escolar, à análise e reflexão sobre a língua, à leitura silenciosa, à práticas eficazes, ao trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos e atividades de revisão de texto;

b) **leitura em voz alta** (06 vezes): relacionada à atividades permanentes em leitura, à leitura feita pelo professor, à habilidade de ler, à pontuação e indicada em atividades que façam sentido para o aluno;

c) **aprendizagem da leitura** (02 vezes): relacionada à reestruturação do Ensino de Língua Portuguesa, que desloca a ênfase do ensino para a aprendizagem;

d) **oralidade** (02 vezes): relacionada com a fala e como suas marcas estão presentes na escrita e na própria fala.

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, 2013):

a) **oralidade** (11 vezes): relacionada às expressões das crianças nas condições de espaço, tempo e material organizado pelo professor, aos ambientes de aprendizagem, a projetos educativos, à produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas e à oralidade dos povos indígenas e ao estudo na Educação escolar Quilombola;

b) **habilidades de leitura** (03 vezes): relacionada à produção de mídias nas escolas, a partir da promoção de atividades que favoreçam o seu desenvolvimento;

c) **aprendizagem da leitura** (01 vez): relacionada à capacidade de representação nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Os descritores **leitura oral** e **prática de leitura** não foram encontrados neste documento.

- Base Nacional Curricular Comum de Língua Portuguesa (BNCC, 2018):

a) **oralidade** (19 vezes): relacionada a elemento constituinte de práticas sociais na ampliação de letramento, às práticas de linguagem, às habilidades que circulam nos diversos campos de atividade humana, ao eixo oralidade em que aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, às características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta, às práticas de linguagem e objetos de conhecimento em todos os campos de atuação (1º e 2º anos), às práticas de linguagem nos campos artístico-literário, vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa (1º e 2º Ano);

b) **fluência** (07 vezes): relacionada à autonomia de leitura, como competência de Leitura de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, à capacidade e habilidades envolvidas na alfabetização, a objetos do conhecimento (1º ao 5º Ano), às habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas;

c) **práticas de leitura** (05 vezes): relacionadas às práticas leitoras de uso e reflexão, à oportunidade de reflexão sobre a língua e as linguagens, à articulação nos campos de conhecimento com semioses/ modalidades, produção escrita ou oral do campo jornalístico midiático e práticas leitoras;

d) **habilidade de leitura** (03 vezes): relacionada à articulação ao sistema de escrita alfabética, aos campos do conhecimento e a processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes.

Os descritores **leitura oral** e **aprendizagem da leitura** não aparecem no referido documento.

Observa-se que o termo leitura aparece mais vezes nos PCN's (1997). A fluência não aparece nem nos PCN's (1997) nem nas DCN's (2013), e se comparada nos dois documentos, as diferenças são gritantes em relação a incidência do termo leitura. Na BNCC (2018) volta a aumentar o número de incidência do termo leitura e aparece pela primeira vez o termo fluência de leitura.

No texto da BNCC utilizam-se várias formas para se referir à fluência. Aparece fluência como tal, fluência de leitura e fluência na leitura. Isso se alinha ao indicado na revisão teórica (Cf. Bienenseigner, 2021). A BNCC (2018) já sinaliza para importância da fluência quando se trata da habilidade de leitura.

Quando se trata dos descritores adicionados à busca, observa-se que a oralidade aparece nos três documentos, com maior ênfase na BNCC (2018). Os demais descritores ora aparecem em um, ora em outro documento. Chama atenção que o descritor “leitura em voz alta”, embora sugira fluência leitora, só aparece nos PCN's (1997) especificamente em termos de fluência, fluência de leitura e fluência na leitura. Estas aparecem apenas na BNCC (2018) e de forma ainda tímida. Isso revela, ao mesmo tempo, uma certa imprecisão

quanto ao conceito de fluência leitora e o reconhecimento da sua importância no processo de alfabetização.

A análise dos documentos revela um alinhamento com a dinâmica historiográfica da alfabetização no contexto brasileiro, marcada recorrentemente por avanços e retrocessos (MORTATTI, 2000; Soares, 2007; Maluf, 2013).

4. Considerações Finais

Embora a ideia da fluência leitora não seja nova quando se trata das aprendizagens que estruturam a alfabetização, o modo como ela é definida e entendida teórico-metodologicamente, se modifica a depender do lugar que ocupa nas políticas públicas em alfabetização. Em função destas, pode ser incorporada, quer como prática inerente ao processo de alfabetização, quer como objeto de avaliação. Quando incorporada na segunda acepção é tomada como indicador de resultados. Em síntese, em ambos os casos, precisa de estudos mais aprofundados.

Referências

ABREU, A. C. S. **Alfabetizar letrando**: para além dos conceitos e das práticas: um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras. 2017. 118 f.

BienEnseigner, France, 17 de november de 2021 Dernière mise à Jour: 17 novembre 2021. Disponível em: <https://www.bienenseigner.com/comment-travailler-la-fluence-de-la-lecture/>. Acesso em: 22 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação- MEC. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Diário Oficial da União, 9jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** – Brasília: 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MALUF, M. R; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Penso 1ª ed. 2013.

MONARCH, C. "Testes ABC": Origem e Desenvolvimento. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. XXVIII, n. 1, jan/jun, 2008, p. 7-17. Academia Paulista de Psicologia- São Paulo, Brasil- Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94600102>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MORAIS, M.A.C; SILVA, F.L. Práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Rio Grande do Norte(1908-1920). **Revista Educação em questão**. Natal, v.36, n.22, p.114-138,set/dez, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo:UNESP: CONPED, 2000.

PULIEZE, S; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para compreensão de leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.19, n.3, p.467-475, set/dez.2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação, 2020: **Inclusão e educação: todos, sem exceção** – Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Acesso em 20/05/2023.

VIANA, A. **O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ, Duque de Caxias, 2009.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

YUNES, E. LEITURAS COMPARTILHADAS, LEITORES MULTIPLOS. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 130–141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>