

Aspectos de ensino e de aprendizagem na alfabetização de crianças

Aspects of teaching and learning in children's literacy

Meirielle Tainara de Souza¹

Universidade Federal de Santa Catarina

meiri.letras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0178-214X>

Ana Cláudia de Souza²

Universidade Federal de Santa Catarina

ana.claudia.souza@ufsc.br

<https://orcid.org/0000-0002-0833-6903>

Resumo: Este artigo apresenta estudo experimental, conduzido como parte de pesquisa de mestrado em Linguística, área de concentração Psicolinguística, com o objetivo de investigar os seguintes aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem na formação de leitores e leitoras na alfabetização: consciência fonêmica (Testes da Bateria Balesc, Godoy, 2001) e leitura (Testes da Bateria de Recepção e Produção da Linguagem, Scliar-Cabral, 2003) dos(as) estudantes, e objeto e realização das aulas (Protocolo de Observação de aulas). O estudo foi desenvolvido com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais, totalizando 22 participantes. Os resultados obtidos indicam a não promoção da alfabetização durante o ano letivo e a não sistematização do ensino do sistema de escrita alfabético, em nenhum dos contextos estudados.

Palavras-chave: alfabetização; ensino e aprendizagem de leitura; psicolinguística.

Abstract: This paper presents an experimental study, conducted as part of a Master's degree research in Linguistics - Psycholinguistic as concentration area - with

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

² Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

the objective of investigating the following aspects related to teaching and learning in the education of readers during literacy: phonemic awareness (Tests of the Balesc Battery, Godoy, 2001) and reading (Tests of the Language Reception and Production Battery, Scliar-Cabral, 2003) of the students, and object and performance of the classes (Protocol of Class Observation). The study was developed with two 1st grade elementary classes from two state public schools, totalizing 22 participants. The results indicate the non-promotion of literacy during the school year and the non-systematization of the teaching of the alphabetic writing system in any of the studied contexts.

Keywords: literacy; reading teaching and learning; psycholinguistics.

Introdução

O artigo que ora propomos é fruto de pesquisa de mestrado, desenvolvida pela primeira autora sob a orientação da segunda, realizada em Programa de Pós-Graduação em Linguística, na área de concentração Psicolinguística. A pesquisa foi suscitada pela inquietação acerca dos resultados de avaliação de desempenho em leitura de estudantes, os quais apontam o Brasil em situação desfavorável no cumprimento do compromisso de nações democráticas quanto à garantia de acesso à escrita a todos os cidadãos, por meio do efetivo uso da leitura e da escrita nas suas mais diversas manifestações (Souza, 2017). É dos questionamentos relativos a como estão sendo ensinados e ensinadas a ler e a escrever as crianças brasileiras e o que elas demonstram aprender que parte o recorte do estudo que se apresenta neste artigo, objetivando descrever e discutir alguns aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem na formação de leitores e leitoras, durante a alfabetização, compreendida como o momento no qual ocorre o acesso formal, sistematizado e significativo ao sistema alfabético-ortográfico.

Considerando o modelo educacional vigente, é no contexto escolar que se estabelecem as relações de ensino e aprendizagem daquilo que resultará no domínio da leitura, que se constitui como um conhecimento fundamental à aprendizagem, em razão de os demais objetos de conhecimento que circulam no espaço e tempo escolares serem fortemente construídos por meio e a partir do texto escrito. Na formação de um(a) leitor(a) inicial, entre outras variantes, é necessária a combinação entre: o(a) aprendiz, seus conhecimentos, expectativas e vivências prévias, quem ensina, em que contexto e com quais propósitos, como ensina e o objeto de ensino em si.

Como ressaltam Moraes et al. (2013), para que ocorra o desenvolvimento da leitura nos(as) aprendizes é preciso que se respeitem algumas condições de aprendizagem, tais como: (i) o descobrimento do princípio alfabético; (ii) o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação; e (iii) a constituição do léxico mental ortográfico. Essas condições de aprendizagem devem estar postas (ou deveriam estar) durante o primeiro ciclo escolar, nos três primeiros anos do ensino fundamental ³, em todas as escolas do território nacional.

³ Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Considerando a importância da alfabetização, tanto na formação de alguém que lê e escreve quanto na composição do tecido social, na investigação que aqui se apresenta analisou-se o desempenho em leitura de estudantes e acompanharam-se as aulas de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede estadual pública catarinense. A idealização da presente pesquisa surgiu da participação das pesquisadoras no projeto “Ler & Educar: formação continuada dos professores da rede pública de Santa Catarina” (Souza *et al.*, 2012). O projeto foi desenvolvido em rede, de 2013 a 2015, por meio do Programa Observatório da Educação, em três universidades do estado de Santa Catarina: Ufsc (Florianópolis), Unesc (Criciúma) e UFFS (Chapecó), e teve como principal objetivo a capacitação de professores(as) de diversas áreas da rede estadual para o ensino da leitura.

Em virtude das discussões ocorridas durante projeto nas seis escolas estaduais da grande Florianópolis (núcleo do qual as autoras deste artigo fizeram parte), pôde-se perceber a circulação de diferentes perspectivas sobre o que é e como se ensina a leitura. Ao serem analisados os documentos oficiais das escolas, percebeu-se um distanciamento entre o que parecia ser planejado para as aulas de leitura (quando existentes nos documentos, conforme evidenciado por Peroza, 2019) e o que era falado durante as reuniões de formação pelos(as) professores(as) sobre as práticas docentes e sobre o ensino de leitura em sala de aula.

Nesse contexto, objetivou-se investigar se e como ocorre o ensino inicial da leitura e da escrita e o quanto os estudantes demonstram aprender acerca das especificidades do sistema de escrita, operando sobre ele, a partir das seguintes questões: 1) O que e como é ensinado às crianças quanto ao acesso ao material escrito? 2) Há diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes durante o ano letivo e ao seu final? 3) Havendo diferenças, há indícios de promoção da alfabetização?

Para o sucesso no empreendimento do ensino da leitura e da escrita, é imprescindível, conforme aponta Viana (2002, p. 114-115), a integração entre aprendiz e objeto de estudo, que é “[...] mediada pelos seus processos cognitivos, mas é também estimulada e orientada pelas metodologias e estratégias usadas pelos professores”, o que sugere o papel balizador do(a) alfabetizador(a). Outros autores trazem aspectos como motivação para aprender a ler, afetividade (Solé, 1998; Byrne, 2013; Leite, 2018) e ambientação da sala de aula para o ensino da leitura (Alliende e Condemarín, 2005) como variáveis importantes no processo de ensino inicial dessas tão complexas competências, além das metodologias e estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Com base no exposto, hipotetiza-se que o objetivo de alfabetização é alcançado, somente se houver sistematização do ensino e respeito às condições de aprendizagem, com foco no objeto a ser aprendido: o sistema de escrita alfabético do português, seus princípios, usos e funções.

Leitura e alfabetização em perspectiva Psicolinguística

O processamento em leitura ocorre a partir do encontro de fontes de informação internas (sistemas de memória) e externas (texto e situação). A maneira como tais informações atuam e interagem no processo de alguma sorte de compreensão do escrito varia, a depender não apenas do modelo teórico selecionado para guiar o olhar do observador, mas também da natureza do texto a ser lido, dos conhecimentos e propósitos

de quem lê e da situação e contexto de leitura. Assim, a leitura pode se pautar mais fortemente em processos ascendentes (como ocorre, por exemplo, no período de alfabetização, dada a necessidade de processar cada uma das unidades do sistema de escrita na sua relação com a modalidade primária da língua) ou descendentes (como acontece quando o leitor já tem conhecimento sobre como ler, possui léxico mental escrito suficiente e conhecimento temático que pode ser acionado diante do encontro com o escrito). Em qualquer uma das situações, sempre haverá algo de interação entre os processos cognitivos. O que se altera é a força de cada um dos processos, dependendo de quem lê, o que lê, como lê, por que lê e quando/onde lê (Souza *et al.*, 2019). Os modelos interativos de processamento de leitura seriam os mais adequados quando se pensa em processos instrucionais de ensino que se baseiam na cooperação tríplice entre leitor(a), texto e professor(a), conforme advogam Rudell e Unrau (1994). O estabelecimento de relação entre leitor(a) e texto, mesmo sendo individual, quando há ensino, passa pela mediação do(a) professor(a), que acontece, majoritariamente, no contexto de sala de aula.

Chamamos de alfabetização a primeira etapa do ensino explícito da leitura, que se coloca como o primeiro grande desafio escolar para as crianças. Nas palavras de Cagliari (1998, p. 64) sobre este processo de descobrimento “[u]ma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada. Ambos começam a procurar uma entrada pra esse mundo, para descobrir como o sistema de escrita funciona”. Durante esta etapa, são desenvolvidos diferentes processos cognitivos que tendem a maturar e se desenvolver à medida que se aprimoram as habilidades (meta)cognitivas e os conhecimentos para a tarefa. A fim de operar de forma eficiente com os diversos tipos de textos ou gêneros de diferentes esferas, produzidos com os mais descoincidentes propósitos, é preciso, conhecer o sistema de escrita e os princípios regentes da escrita específica na qual o texto está expresso – função da alfabetização – e, então, a organização dos textos, seus usos e funções sociais, bem como dispor de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais, que envolvem o saber o que, como, quando/onde e por quê (Paris *et al.*, 1994; Souza, 2012; Souza *et al.*, 2019).

Segundo Scliar-Cabral (2013), a instituição da alfabetização deve ser integrada, unindo o biológico ao cultural, ou seja, unindo aspectos linguísticos, cognitivos, afetivos, físicos, estéticos e sociais com a capacidade do indivíduo de entender (e posteriormente produzir) os textos que circulam socialmente ao seu redor. Dentre os procedimentos e conhecimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem para que alguém aprenda a ler, destacam-se, segundo Souza (2012): i) conseguir discriminar os sons da fala; ii) reconhecer os traços invariantes que constituem as letras; iii) reconhecer os modos de manifestação dos grafemas em letras na palavra; iv) conhecer a relação entre grafemas e fonemas; e v) acessar a significação básica a partir da triangulação entre grafemas e fonemas e a situação de ocorrência.

Segundo pesquisadores a exemplo de Ehri (2013), a alfabetização acontece em fases, não rigorosamente demarcadas, desde a pré-alfabética até a alfabética plena. Na fase pré-alfabética, a criança ainda não lê. Ela vê a palavra como uma espécie de imagem ou rótulo, reconhecendo apenas as conhecidas, como alguns nomes próprios, incluindo o seu, e o de marcas de produtos com os quais está familiarizada (Cardoso-Martins, 1996; Moraes *et al.*, 2013; Ehri, 2013). Para Dehaene (2012), essa etapa pode ser considerada como uma “pseudoleitura”, pois a criança ainda não decodifica; apenas reconhece traços visuais mais salientes do conjunto de letras, observando cor, tamanho e tipo de fonte, por exemplo.

A segunda fase seria a alfabética ou alfabética parcial. Quando os(as) leitores(as) iniciantes são apresentados ao sistema alfabético, começam a aplicar regras de correlação grafofonológicas e princípios alfabéticos àquilo que leem. Nesta etapa, a relação grafema-fonema toma maior forma para o(a) alfabetizando(a). Segundo Ehri (2013), é neste momento que emerge a consciência fonêmica, pois as crianças usam os valores sonoros para formar conexões entre grafias e pronúncias, memorizando (não no sentido de decorar) como ler as palavras e formando novas conexões fonético-fonológicas na memória.

A terceira etapa seria a ortográfica ou alfabética plena, que se observa quando o(a) leitor(a) inicial já acessa automaticamente e de modo progressivo (deixando de ser dependente do tamanho das palavras) as representações mentais a partir dos estímulos ortográficos (Moraes *et al.*, 2013; Ehri, 2013). Esta fase “emerge quando os iniciantes adquirem habilidade de decodificação e conhecimento grafofonêmico, usados para conectar as ortografias plenamente com suas pronúncias na memória.” (Ehri, 2013, p. 164). Nas palavras de Dehaene (2012, p. 222), “[...] a etapa ortográfica se caracteriza por um paralelismo crescente do reconhecimento das palavras: o sistema visual fornece um código cada vez mais compacto das palavras, o qual representa de pronto a configuração do conjunto de suas letras”. Ehri (2013) ainda postula uma última etapa, chamada de alfabética consolidada, que supera a anterior, quando os tipos predominantes de conexões retidos na memória são morfográficos, ou seja, as unidades como morfemas (afixos e raízes de palavras) e palavras monossilábicas se tornam, através de grafia frequente, unidades consolidadas e automatizadas.

Um aspecto fundamental a se considerar quando se estuda o processamento em leitura e escrita é o reconhecimento visual de palavras. De acordo com Lupker (2013, p. 57), “[...] qualquer modelo de reconhecimento visual de palavra deve incorporar a premissa de ‘interatividade’, ou seja, os diversos sistemas como ortográfico, fonológico e semântico se ativariam e se inibiriam mutuamente durante este processamento”. Segundo Lupker (2013, p. 64-65), “[...] quando o processamento começa, há um fluxo contínuo de ativação a montante de representações no nível das características para representações no nível das letras e [...] palavras”, ou seja, a partir do estímulo escrito, o cérebro identifica as características gráficas que se tornam letras e depois se tornam palavras. Também ocorre, concomitantemente, um fluxo de inibições nos mesmos níveis. Nesse modelo, a frequência da palavra é importante para seu reconhecimento.

Entende-se que o reconhecimento de palavras possui papel fundamental para a leitura, já que o estabelecimento da relação grafêmico-fonológica se dá dentro da unidade palavra, no processo de decodificação. É necessário que o reconhecimento seja automatizado, para ocupar seu lugar de preditor de uma leitura habilidosa (Moraes *et al.*, 2013). Essa, por sua vez, só ocorrerá quando o reconhecimento da palavra se der pela via lexical, não passando necessariamente pela via fonológica. Vale salientar, porém, que reconhecer uma palavra isoladamente não é leitura, mas é parte essencial sem a qual não há formação de leitor(a) e leitura. A leitura envolve uma estrutura maior de processamentos que devem ser automatizados, como é o caso da decodificação, por exemplo. Além disso, para que haja aprendizagem da leitura, é necessário o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, em especial, atividades que estimulem os conhecimentos referentes à consciência fonológica, explicada a seguir.

Segundo a organizadora do Instrumento de Avaliação Sequencial de Consciência Fonológica - Confias (Moojen, 2011, p. 11), “[a] aprendizagem do sistema alfabético da leitura e da escrita pres-

supõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica.”, ou seja, toda forma de conhecimento explícito sobre manipulação da linguagem pressupõe a consciência fonológica, e esta é apontada como fundamental à aprendizagem da leitura, no estágio da alfabetização (Capovilla e Capovilla, 2003, p. 37).

Conforme Capovilla e Capovilla (2004), há, pelo menos, três tipos de processamento fonológico relacionados à habilidade de leitura (e escrita): (i) o acesso ao léxico mental - habilidade de acessar informações fonológicas na memória de longo prazo; (ii) a memória de trabalho fonológica – processamento, armazenamento e habilidade de representação mental de características fonológicas; e (iii) a consciência fonológica – “[...] habilidade de discriminar e manipular segmentos da fala” (Capovilla e Capovilla, 2004, p. 81). Esta última (e, em especial, um subcomponente dela: a consciência fonêmica) ganhou destaque nas pesquisas das últimas décadas por sua importância no desenvolvimento da aprendizagem da leitura (Viana, 2002; Scliar-Cabral, 2003; Capovilla e Capovilla, 2004; Alliende e Condemarín, 2005; Moojen, 2011; Soares, 2016).

São diversos os níveis de domínios abarcados pelos conhecimentos da consciência fonológica, não existindo apenas “uma” consciência, ou que ela esteja restrita a apenas um domínio de manipulação de fones. Segundo Godoy (2001, p. 30), “[a] consciência fonológica não pode ser concebida como um corpo único, uma habilidade que se tem ou não. É possível a uma criança, por exemplo, ser capaz de obter sucesso em uma tarefa metafonológica e fracasso total em outra, dependendo do grau de dificuldade que estas tarefas apresentam.”.

Alliende e Condemarín (2005) argumentam que o rendimento em leitura será melhor nas crianças da primeira série⁴ que tiverem a consciência fonológica desenvolvida. É a partir desse desenvolvimento – o qual envolve o reconhecimento de palavras que rimam, o descobrimento da extensão das palavras, saber que algumas começam e terminam com o mesmo valor sonoro, que elas podem ser separadas e gerar nova palavra etc. – que a criança típica passa a distinguir as unidades fonológicas da fala (especialmente os fonemas), para mais adiante relacionar essas unidades às representações gráficas, pois, “em função desta consciência, as crianças podem mais facilmente aprender as regras de decodificação e usá-las com sucesso para ler palavras novas, podendo as habilidades fonológicas ser um fator distintivo na facilidade ou dificuldade desta aprendizagem” (Godoy, 2001, p.33).

Soares e Batista (2005) apontam a necessidade da relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da modalidade escrita da língua. Segundo os autores, essa relação se desenvolve de maneira interativa e recíproca, de modo que o bom desenvolvimento de uma influencia o bom desenvolvimento da outra. Além disso, pesquisas nacionais e estrangeiras evidenciam recorrentemente que o sucesso obtido em testes de leitura e escrita dependem de uma relação mútua com os mais altos níveis de consciência fonêmica. Soares (2016, p. 207), em obra posterior, explica que, “[...] como fonemas são [...] segmentos abstratos de estruturas fonológicas da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.”

⁴ A tradução e publicação do livro foi realizada antes do sistema de ensino brasileiro alterar a nomenclatura de seriada para anual.

Tal perspectiva reforça, assim, a importância do ensino explícito da manipulação dos sons da fala, e posteriormente desses sons com suas representações gráficas, o que não tem a ver, por exemplo, com ensinar o nome das letras (Scliar-Cabral, 2013). Não é o nome da letra que a criança pronunciará ao tentar ler uma palavra, mas a materialidade fonética do elemento linguístico distintivo (o fonema) a qual aquele grafema se refere. Esse ensino das relações entre grafemas e fonemas, inserido num contexto de exploração da consciência fonêmica, deve ser integrado à utilização de conjunturas textuais efetivas, que circulem, ou se aproximem da melhor forma, de ambiente real de circulação do escrito.

Método

Trata-se de pesquisa experimental, desenvolvida por meio de observação de aulas e de pré e pós-testagem do desempenho em leitura das crianças, de meados até o final do ano letivo⁵. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEPESH-Ufsc, segundo parecer consubstanciado de número 1.631.407.11, datado de 11 de julho de 2016. Visando responder às questões e investigar o problema de pesquisa, aplicou-se uma série de instrumentos dos quais destacamos os seguintes, considerando o recorte aqui apresentado:

- 1) Testes de Consciência Fonêmica, da Bateria de Avaliação da Linguagem Escrita e seus distúrbios - Balesc (Godoy, 2001), a fim de avaliar o nível de consciência fonêmica dos(as) estudantes, aplicados individualmente.
- 2) Testes de Recepção da Linguagem, da Bateria de Recepção e Produção da Linguagem (Scliar-Cabral, 2003), a fim de avaliar o desempenho em leitura inicial dos(as) estudantes, aplicados individualmente.
- 3) Protocolo de Observação de Aula (elaborado pelas autoras da pesquisa), a fim de observar e analisar o contexto escolar de sala de aula no qual cada turma está inserida.

Quanto aos participantes, foram selecionadas duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais da grande Florianópolis, conforme já informado. Por motivos de respeito à identidade das comunidades escolares, chamaremos as escolas de: Escola 1, localizada no continente; e Escola 2, localizada na parte insular da cidade de Florianópolis. A escolha das escolas foi motivada por terem integrado o núcleo Ufsc do projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, o que contempla os critérios de pertencimento a comunidades vulneráveis socioeconomicamente e de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No que diz respeito aos(as) educandos(as), foram participantes da pesquisa: 1) os(as) estudantes cujos pais ou responsáveis autorizaram a participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 2) aquelas crianças que demonstraram interesse em participar das atividades propostas; 3) os(as) que frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez (não

⁵ A intenção era de entrar em sala de aula para iniciar a coleta de dados assim que o ano letivo iniciou; todavia, em uma das escolas/turmas pesquisadas, houve atraso na contratação e então substituição da professora regente de turma, o que provocou o adiamento do início da coleta, já que, imediatamente depois da pré-testagem, deveria ser iniciada a observação das aulas. Era necessário, portanto, que houvesse aulas.

repetentes); 4) os(as) estudantes típicos, que não apresentavam necessidade da presença de um segundo professor em sala, com ressalvas aos estudantes cadeirantes, que necessitam de segundo professor por conta da condição motora, e não cognitiva. Houve uma criança cadeirante, participante na escola 2. As crianças que não preencheram os requisitos de inclusão, mas demonstraram desejo de participar das atividades (por acontecerem no dia a dia de sua sala de aula), não foram impedidas de realizar as testagens; seus dados não foram considerados para fins desta pesquisa, entretanto.

Da escola 1, inicialmente foram 13 educandos, entre meninos e meninas, de uma turma com 27 matriculados no período matutino. Da escola 2, inicialmente foram 16 estudantes, entre meninos e meninas, dentre 25 matriculados, também no período matutino. Os 29 estudantes participaram da pré-testagem, em meados do ano letivo. Todos(as) participaram também da maioria das aulas observadas. Na pós-testagem, entretanto, o número de participantes foi de 22, somadas as duas escolas. Essa queda ocorreu, pois, em uma das escolas, alguns(mas) estudantes foram transferidos(as) para outra instituição de ensino. Na outra, descobriu-se apenas depois da pré-testagem que uma das participantes já havia cursado o 1º ano, e outro estudante recebeu diagnóstico clínico de problemas cognitivos próximo ao final do ano.

Retomando aspectos de testagem das crianças, optou-se pela retestagem, a despeito do risco de haver efeito facilitador ao desempenho dos(as) participantes no segundo momento com o mesmo instrumento, pois tal efeito pode ter sido bastante minimizado, em razão da distância temporal de cinco meses entre a primeira e a segunda testagem, e também em razão de os objetos específicos da testagem não terem sido retomados durante o intervalo, como será apresentado na análise das observações de aula, próxima seção deste texto.

Da Bateria de Avaliação da Linguagem Escrita e seus distúrbios - Balesc (Godoy, 2001), foram aplicados dois testes e três tarefas de Consciência Fonêmica – TCFe: 1) Segmentação Fonêmica, que consiste em separar os segmentos das pseudopalavras apresentadas oralmente retornando cada fonema individual como devolutiva; a tarefa é composta por oito itens entre seis monossílabos e dois dissílabos, com as seguintes estruturas silábicas: três estímulos em CV, três em CVC e dois em CVCV, e 2) Subtração de Fonema Inicial, que consiste da retirada do primeiro fonema da pseudopalavra apresentada, respondendo oralmente com o que sobra do estímulo recebido sem a parte inicial. Duas tarefas foram apresentadas aos(às) participantes. A primeira com dezesseis estímulos em uma estrutura CVC e a segunda com estímulos apresentados na estrutura CCV, contendo dez itens.

Quanto à Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal (Scliar-Cabral, 2003), foram aplicados somente os testes de recepção da linguagem, quais sejam: 1) Emparelhamento de palavras, no qual a criança é solicitada a colocar a ficha sobre a imagem que faz correspondência à palavra recebida em uma cartela com outras cinco imagens; 2) Emparelhamento de frases escritas, no qual se pede à criança que coloque a ficha com a frase sobre a imagem correspondente à frase na cartela contendo as imagens com outras ações; são cinco frases selecionadas e elas aumentam o grau de complexidade; 3) Correspondência grafêmico-fonológica, no qual são lidas pseudopalavras, uma a uma, para que a criança aponte aquela que ouviu, em meio a outras quatro pseudopalavras concorrentes; 4) Leitura em voz alta, no qual a criança recebe um texto e é solicitada a lê-lo em voz alta; e 5) Compreensão de leitura, que utiliza o mesmo texto do teste anterior, e a criança deve lê-lo em voz baixa ou silenciosamente

(a escolha é da criança) e responder a questões relativas à compreensão textual. Todas as coletas com as crianças, tanto nos testes de consciência fonêmica quanto nos de recepção da linguagem escrita, foram realizadas em sessões individuais, em horário de aula, no espaço escolar.

No que diz respeito à observação das aulas, foi elaborado um protocolo de observação estruturada, conforme Gray (2012). De junho a novembro de 2016 foram realizadas 15 observações abertas⁶ em uma das turmas pesquisadas (escola 1) e 14 na outra turma (escola 2). Por conta do fim do ano letivo e da aplicação dos testes, uma turma teve uma observação a menos. As aulas foram escolhidas de modo aleatório, entre o início, meio e fim dos bimestres letivos, em acordo com as professoras, respeitando o funcionamento e autonomia das turmas e das escolas. As observações foram focadas nos materiais relativos à alfabetização, bem como nos movimentos que, de alguma forma, pudessem ser relacionados com o ensino e a aprendizagem inicial da leitura, com o intuito de compreender o método de ensino, as atividades e os procedimentos que as professoras das turmas empregam durante a alfabetização. Como uma das professoras não autorizou a gravação em áudio de suas aulas, optou-se por também não fazer gravações no outro contexto de ensino.

Análise e discussão dos dados

Esta seção se destina a descrever e analisar os dados coletados com os(as) estudantes e por meio da observação das aulas, a fim de (i) avaliar o desempenho em consciência fonêmica e em leitura das crianças, contrastando os resultados obtidos no meio e ao final do ano letivo; (ii) analisar as aulas à luz do ensino inicial da leitura: processo de alfabetização.

Sobre o desempenho dos(as) estudantes

Considerando os dados quantificáveis, relativos às duas grandes variáveis desta pesquisa, que são consideradas como indicadoras de alfabetização, tal como apontado na fundamentação deste trabalho, quais sejam: consciência fonêmica (CFe) e leitura, observa-se que, apesar de o N amostral ser pequeno (N=22), não foram encontrados valores ausentes em nenhuma das variáveis. Na maioria das variáveis, o desvio-padrão encontrado foi bastante alto em relação à média, o que sugere cautela na leitura dos resultados encontrados, pois uma relação média/desvio-padrão elevada viola pressupostos clássicos da análise estatística paramétrica⁷.

A partir das médias obtidas em cada teste, por escola, na pré e na pós-testagem, realizou-se o teste-T com toda a amostra. O teste foi realizado para verificar se as diferenças obtidas entre as variáveis no pré-teste e no pós-teste, em cada das tarefas (CFe e Leitura), são significativas do ponto de vista estatístico. Como a amostra é pequena, decidimos adotar um nível de confiança menor do que os 95% usualmente adotados na análise estatística em Ciências Humanas e Sociais. Para esta pesquisa todos

⁶ Quando os observados têm ciência da observação (Gray, 2012).

⁷ Os dados completos da pesquisa podem ser encontrados em Souza (2017).

os testes estão no nível de 90% de confiança. Também adotamos um valor de significância de $p < 0,1$, menos restritivo do que o $p < 0,05$, classicamente utilizado em análises estatísticas.

Os resultados da aplicação do teste-T não permitem falar de diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste em nenhuma das tarefas de CFe e leitura. Apesar de o teste-T com toda a amostra indicar para uma não significância estatística entre as médias do que foi constatado a partir dos pré e dos pós-testes, foi realizada consulta estatística separando os resultados por escola. Como os resultados não foram significativos na análise global da amostra era esperado que os resultados também não fossem significativos dentro de cada uma das escolas, pois a amostra é ainda menor, o que se confirmou.

Observando em detalhe cada um dos testes, quanto ao de segmentação de fonemas, as crianças apresentaram dificuldade na primeira e na segunda testagem quanto a compreender a tarefa e discriminar os sons da fala, o que as levou a obter resultados insuficientes, apontando para uma baixa capacidade de reconhecer e decompor os fonemas. As respostas obtidas nesta tarefa podem ser indicativas de que os(as) estudantes estavam sendo ensinadas por meio do nome das letras, ficando distante da exploração do sistema fônico. Os desempenhos dos(as) estudantes nas outras duas tarefas da bateria de CFe, de subtração do fone inicial, também não resultou satisfatório.

Das três tarefas de CFe, a de estímulos com estrutura CVC é a de menor complexidade na manipulação dos fones. Mesmo assim, tanto estudantes da escola 1 quanto da escola 2 não apresentaram melhora significativa na subtração do fone inicial, apesar de as médias, neste teste, terem se distanciado do zero (diferentemente do que aconteceu com os demais). Nesta tarefa, houve três crianças da escola 1 próximas de atingir a pontuação máxima na pré-testagem, resultado que não se observou no pós-teste. Isso pode significar a ação do acaso e o possível não desenvolvimento e exploração de atividades, em sala de aula, que promovessem o desempenho da consciência fonêmica com vistas à alfabetização. Já na escola 2, os resultados foram um pouco melhores que zero no pré-teste, com uma criança destacando-se de 2 acertos para 12 no pós-teste. Como a melhora foi isolada, não podemos concluir que tal desempenho possa ter relação direta com o ensino.

Com base nos dados obtidos, pode-se concluir que não houve melhora significativa em nenhuma das duas turmas em termos de desempenho de consciência fonêmica, no que tange aos conhecimentos de segmentação e subtração de fonemas, apesar de a tarefa de subtração de fonema inicial - CVC - ter sido a com mais acertos, indicando um possível reconhecimento dos fones quando solicitada a eliminação de um som de natureza distinta (consoante) de seu vizinho imediato (vogal). Já, quando se solicita a eliminação de uma consoante, e o vizinho imediato, à direita, é outra consoante, o nível de dificuldade parece subir, mesmo que o que resta para ser respondido respeite a sílaba canônica CV.

Os resultados obtidos a partir destes testes evidenciam que a consciência fonêmica não foi desenvolvida com estas turmas durante o processo de alfabetização. Ou seja, as crianças chegaram ao final do ano letivo apresentando resultados semelhantes ao desempenho inicial encontrado nas tarefas de CFe do pré-teste. Há que se destacar, retomando o que elucida a literatura, que, sem a exploração e o ensino sistematizado para desenvolver a capacidade de reconhecer e decompor os sons da fala em unidades menores do que a sílaba (Moojen, 2011), dificilmente esse processamento fonológico, tão valioso para a aprendizagem e desenvolvimento da habilidade da leitura, será acionado (por não ser

conhecido) no momento em que a criança precisar apreender as regras de decodificação (Godoy, 2001) envolvidas no processo de leitura.

No que diz respeito ao conjunto de testes de leitura aplicados, quais sejam: 1) emparelhamento de palavras escritas, 2) emparelhamento de frases escritas, 3) correspondência grafêmico-fonológica, 4) leitura em voz alta e 5) compreensão de leitura, também não se observou diferença significativa, em nenhum caso, entre o pré-teste e o pós-teste. No teste emparelhamento de palavras, como os estímulos são, em sua maioria, de grande frequência, a exemplo de “casa” e “bola”, esperava-se que as crianças, mesmo que ainda não alfabetizadas, reconhecessem as palavras. Entretanto, tal expectativa não foi confirmada. Embora as médias desta tarefa tenham tido a melhor pontuação bruta dentre todas as tarefas realizadas pelas crianças das duas escolas, especialmente nos pós-testes, como o total máximo de acertos desta tarefa é também muito elevado, diferentemente das demais, as médias são, na realidade, baixas, e o valor de *p* não foi estatisticamente significativo.

Na comparação entre escola 1 e 2, pode-se dizer que as crianças das duas escolas possuem algum conhecimento no que tange ao reconhecimento de palavras, mas as crianças da escola 2 melhoraram um pouco mais (melhora não significativa) no pós-teste em relação ao pré-teste. É preciso levar em consideração, porém, que muitas vezes as crianças adivinhavam qual palavra encaixaria com qual imagem, seguindo pistas ortográficas – pela 1ª letra da palavra – ou através do reconhecimento das palavras mais frequentes, não sabendo identificar a palavra pareada, como em “cama/cana”, “bola/bala”, “porta/torta”. Conforme Dehaene (2012), essas crianças possivelmente se encontram ainda na fase pré-alfabética, pois elas reconhecem os traços visuais mais salientes das palavras e seguem essas pistas para afirmar de que palavra se trata, apontando para uma relação entre escrita-significado e não entre escrita-som. E acertam as palavras mais frequentes não porque leem, mas porque as identificam como se fossem imagens.

Quanto ao teste de emparelhamento de frases escritas, as crianças demonstraram bastante dificuldade, provavelmente, por ele apresentar frases completas (e, assim, ser mais complexo que o teste anterior), da mais simples como “O menino come.” para a mais complexa como “A bola que o menino está chutando é branca.”. Neste teste, também se pôde perceber uma tentativa, por parte das crianças, de achar as correspondências entre figura e frase através de algumas pistas ortográficas, como “b” de “bola”, por exemplo. Entretanto, como todas as figuras representavam frases que tinham basicamente os mesmos verbos e substantivos, acrescentando preposições ou alterando os sujeitos das frases, justamente para testar se houve leitura, o nível de dificuldade foi aumentado. Muitas crianças acertaram uma ou duas correspondências sem conseguirem ler a frase inteira, utilizando apenas uma palavra ou começo de palavra conhecida e fazendo, assim, associação com a imagem descrita. Algumas chegaram a relatar, durante o teste, esse caminho percorrido para acertar e ganhar “o jogo” (que era o teste em si). Novamente pode-se inferir que boa parte das crianças ainda se encontrava na fase pré-alfabética ao final do ano letivo, demonstrando realizar uma “pseudoleitura” (Dehaene, 2012).

No teste de correspondência grafêmico-fonológica, em que o máximo de acertos era de 38 (total de pseudopalavras-alvo), percebeu-se uma melhora (não estatisticamente significativa) maior entre as médias da escola 2. Esse resultado pode ser um indício de que as crianças da escola 2 já acessam, mesmo que minimamente, alguns mecanismos de decodificação, reconhecendo determinadas regras

do código alfabético-ortográfico e as relações grafêmico-fonológicas (Morais, 1996). Sem dominar os mecanismos de decodificação, a aprendizagem para reconhecer as regras do código ortográfico fica prejudicada. Salientamos, porém, que novamente algumas crianças acabavam por apontar sempre para a mesma posição inicial ou medial na ficha onde se localizavam as pseudopalavras, sem ler ou tentar reconhecer os traços ortográficos das palavras requeridas oralmente, e assim, acabaram tendo acertos ao acaso, assim como também ocorreu no teste anterior.

Os testes de leitura em voz alta e compreensão de leitura tinham por objetivo analisar a fluência, o ritmo e a velocidade da leitura (teste 4), e observar a compreensão leitora (teste 5). A partir de pausas longas diante do texto escrito, poder-se-ia inferir, por exemplo, dificuldade no acesso lexical ou fonológico, ou ainda verificar que o processo da decodificação não estava desenvolvido. O teste de leitura em voz alta consistia em a criança ler o texto “O tatu encabulado”, que contém 12 frases simples, entre exclamações e interrogativas. No pré-teste, nenhuma criança das duas escolas conseguiu realizar a tarefa. Já no pós-teste, ela ocorreu com apenas uma criança da escola 1 e duas da escola 2. As demais crianças, devido às dificuldades apresentadas nos testes de palavras e frases, não foram solicitadas a ler o texto inteiro. Somente uma criança (escola 2) conseguiu ler o texto do início ao fim, e com bastantes dificuldades, hesitações e pausas inadequadas. A menina explicou, ao final do teste, que sua mãe a estava ajudando em casa a aprender a ler. As outras crianças que não conseguiram realizar o teste ficaram na decodificação parcial apenas do título, lendo letra por letra, sem conseguirem acessar as sílabas, em ambas as escolas. Já na escola 1, boa parte das crianças não reconheceu nem as consoantes, quando da leitura letra a letra, apenas algumas vogais. Não houve insistência para que as crianças lessem o restante do texto. O teste era encerrado com elas, e o teste seguinte, por ser mais complexo e requerer além da leitura a compreensão do texto com base em perguntas escritas, não chegou a ser realizado.

O teste de compreensão de leitura continha perguntas sobre o texto do teste anterior. Ele foi aplicado somente no pós-teste das 3 crianças que conseguiram ler o texto. Nenhuma delas, porém, conseguiu alcançar o objetivo desta tarefa. Elas não alcançaram os níveis de compreensão da leitura, por não compreenderem nem mesmo o nível frasal. Apenas conseguiram decodificar, com muita dificuldade, as frases do texto lido, sem identificar onde eram assertivas ou interrogativas, apontando ainda para um desconhecimento sobre regras para além das grafêmico-fonológicas, como é o caso das regras morfológicas, sintáticas e semânticas.

A partir dos testes realizados, pode-se perceber que o desempenho em leitura e consciência fonêmica dos(as) estudantes, vistos em contraste entre os resultados obtidos no meio e ao final do ano letivo, apontam para uma não promoção da aprendizagem inicial da leitura. A maioria dos(as) participantes alfabetizando(as) apresenta características ainda da fase pré-alfabética e alguns poucos da alfabética parcial, como classificado por Ehri (2013), levando à conclusão de que o contexto escolar influenciou muito pouco na diferença entre os resultados das crianças da escola 1 e a escola 2, apesar de eles existirem e terem sido percebidos timidamente em dois dos cinco testes de leitura.

Assim, verifica-se que o papel fundamental da escola em alfabetizar - tomando o alfabetizar aqui como o ensino da leitura e escrita inicial - não ocorreu nas escolas pesquisadas. A partir desses dados, podemos também relacionar a não aprendizagem e promoção da alfabetização aos baixos resultados obtidos por essas escolas nos índices do Ideb. Salientamos, ainda, que a única criança que conseguiu

realizar a leitura do texto relatou que havia grande estímulo da mãe em atividades de leituras feitas em casa, ou seja, mesmo que a escola não cumpra sua função de levar ao estímulo da leitura e à autonomia da criança, algumas conseguem, através de outras fontes e por caminhos não fundamentados nas ciências, atingir algum grau de alfabetização, o que possivelmente não seja o suficiente para a formação de leitores e leitoras.

Sobre as aulas

A partir do uso do Protocolo de Observação de Aula puderam-se analisar os seguintes aspectos com relação ao ensino da leitura nas turmas pesquisadas: assiduidade das professoras e dos(as) estudantes; temática das aulas; utilização do livro didático ou de outro material didático; presença de atividades de ensino do sistema alfabético e de estratégias de leitura; e avaliação de atividades de ensino de leitura.

No que diz respeito à escola 1, das 15 observações realizadas é preciso descontar duas desta análise: a quarta observação e a última. A quarta aula foi cancelada para montagem da sala na mostra de trabalhos da escola, que aconteceria no turno da tarde daquele dia; e na aula de número 15 ocorreu a confraternização de final de ano da turma. Esta turma contou, ao longo do ano letivo, com três professoras ocupando o cargo de regente. Além disso, houve atraso de aproximadamente um mês na contratação da 1ª regente, bem como na contratação da segunda professora. O ano letivo já havia iniciado, e esta turma ainda não tinha aula. Os(As) estudantes ficaram oficialmente sem professora regente por três momentos durante o ano, e em dois deles a função de alfabetizadora foi delegada para a segunda professora, que tinha a função de acompanhamento do estudante diagnosticado com atipicidade que confere a ele o direito à segunda professora. É preciso salientar também que em dias de chuva ou de conflitos armados, grande parte das crianças não comparecia às aulas, comprometendo a assiduidade das crianças e a condição de ensino e de aprendizagem. A escola 1 é localizada entre algumas comunidades que possuem facções em disputa pelo poder do tráfico na grande Florianópolis.

Sobre a escola 1, a observação dos encontros não permitiu a identificação das temáticas das aulas, em muitos dos momentos que foram acompanhados por esta pesquisa. Com exceção do projeto de alimentação saudável, nenhuma outra aula apresentou de forma explícita algum tema. O projeto durou três semanas. Mesmo assim, as aulas não tinham apresentação do assunto de modo encadeado, bem como, por diversas vezes, não continuavam o tema da aula anterior.

Quando a segunda professora assumiu como regente durante as aulas no mês de setembro, apareceu como tema a apresentação da letra cursiva, porém o objetivo das duas aulas observadas não foi atingido por conta da agitação das crianças e desamparo aos três⁸ meninos com necessidades especiais. Nessas aulas, a participação direta da pesquisadora auxiliando algumas crianças, por parte da pesquisadora, foi solicitada pela segunda professora, que estava na função de regente, deixando as crianças

⁸ Apenas um dos meninos possuía diagnóstico médico, para autismo e, por isso, tinha direito à segunda professora em sala. Os outros dois meninos, com visíveis dificuldades em comportamento, dificuldades que pareciam se estender à aprendizagem, eram colocados juntos ao aluno autista para que a segunda professora pudesse, mesmo que sem laudo, cuidar dos três juntos. Nenhum dos três participou dos testes de CFe e leitura.

sem amparo profissional. Essa participação não interveio no método da pesquisa ou mudou a obtenção dos dados coletados. Inclusive, a aceitação do chamado a atuar diretamente com estes meninos foi proveniente do desejo de garantia do bem-estar dos(as) participantes da pesquisa (Flick, 2009), evitando assim que ocorresse uma causa maior de danos.

Como não tivemos acesso ao planejamento diário das professoras (nem a escola dispunha desse planejamento), o que foi considerado como objetivo da aula é o que como pesquisadora-observadora pôde-se depreender a partir das atividades realizadas no dia a dia da sala de aula. Em síntese, após as observações, chegou-se à conclusão de que as aulas, em sua maioria, não possuíam objetivos de ensino definidos, o que fere a ideia de um ensino sistematizado e planejado para alcançar a aprendizagem da leitura. Das 13 observações, em quatro aulas o conteúdo foi relativo à alfabetização, e o sistema de escrita foi explorado em alguma medida. Essas aulas foram as últimas observadas, no final do ano letivo, e as atividades foram apresentadas pela professora que esteve com a turma por menos de três meses. As atividades consistiram em, de maneira geral, ensinar o traçado de algumas letras no formato de caixa alta para cursiva (realizada no quadro para que as crianças copiassem em seus cadernos o exemplo e a atividade a ser realizada); na apresentação fonética do alfabeto e das vogais (apresentação da letra F, do fonema /f/ e do encontro com as vogais); no ensino gráfico de algumas sílabas (cruzamento das consoantes c/d em uma linha com as vogais em colunas); e na formação de palavras a partir das sílabas (recortes de revistas). Todavia, durante as aulas não foram realizadas atividades, pois havia sempre bastante dispersão e desordem dos(as) estudantes. Destaca-se que, em nenhuma das aulas observadas, houve atividade exclusiva de ensino de leitura ou ensino de estratégia de leitura inicial para os(as) educandos(as).

Com relação à utilização do livro didático (“Ápis: letramento e alfabetização”, Borgatto *et al.*, 2014), nas 13 aulas em que participamos da rotina de sala de aula, ele foi utilizado apenas uma vez. A tarefa utilizada consistia em pintar determinadas letras com certas cores e o conjunto formaria a figura de um dragão. O livro de matemática, que é da mesma coletânea, foi também utilizado apenas uma vez. Em ambas as vezes em que os livros foram utilizados, a professora que estava ministrando aula era a segunda professora em substituição à professora regente. Na não utilização do livro didático, as atividades que as professoras aplicavam eram realizadas por meio de revistas, fotocópias para colar no caderno, alguma atividade de outro livro ou da internet. As atividades da última professora regente também não eram do livro. Ela utilizava jogos em papel pardo, e atividades que preveem o desenvolvimento silábico eram realizadas em grupos, e consistiam em: recortar as sílabas que constituíam as palavras escritas no quadro e ligar, no papel, as sílabas que completariam as palavras que estavam incompletas no quadro.

Em nenhuma das aulas, houve algum tipo de avaliação. Nesta escola, a maioria das atividades terminava com algumas crianças concluindo e outras não. As que não terminavam durante aula deveriam terminar em casa, mas em apenas uma aula foram recolhidos os cadernos para avaliar atividades inacabadas. Muitas vezes as professoras não conseguiam explicar as atividades propostas, e as crianças custavam a desenvolvê-las; até executarem a atividade, o período da aula já estava no fim. Com base no exposto, conclui-se que, na escola 1, a partir das aulas observadas, não houve, de modo perceptível, a exploração e ensino sistematizado dos preditores básicos para estimular o desenvolvimento da capacidade cognitiva e verbal das crianças, enriquecendo e sensibilizando a memória fonológica (Bowey,

2013), a não ser o conhecimento dos nomes das letras. Tais preditores poderiam auxiliar no ensino da leitura, mas esta também não foi promovida, de modo geral, pois não houve ensino sistematizado e contínuo dos princípios alfabéticos do português brasileiro, que são pré-requisitos à alfabetização plena. À luz das observações, os resultados obtidos a partir dos testes de CFe e leitura não teriam como ter sido dissonantes dessa realidade, posto que é preciso ensino de leitura para formarem-se leitores(as).

Quanto à escola 2, por exigência da professora regente, as aulas observadas deveriam ser sempre nas segundas e terças-feiras. Das 14 observações realizadas, apenas 13 são válidas para análise, porque, na última em que estivemos presentes, também houve confraternização entre crianças, professoras e pesquisadora. Desse total, em quatro a segunda professora não esteve presente, o que acarretou na presença em sala da irmã do estudante cadeirante, participante da pesquisa.

Na segunda escola o tema das aulas também nunca ficou evidente para os(as) educandos(as). Apesar de algumas aulas terem sido exclusivas para o ensino de uma letra, ou sílaba específica, isso não era mostrado como um tema da aula para as crianças. Diferentemente da primeira escola, esta possuía uma rotina diária fixa. Ao chegarem de manhã, a primeira atividade das crianças era cantar a música de *Bom Dia*; em seguida todos faziam fila para entregar o seu caderno de tarefas para professora regente passar o visto dando “ok” na tarefa de casa. Se o(a) educando(a) não apresentasse a tarefa feita, ganhava anotação para os pais. Entretanto, não havia um momento para sanar dúvidas com relação às tarefas, caso a criança não a houvesse entendido. O requisito era apenas o de realização da tarefa. Em seguida, os cadernos voltavam para os(as) estudantes, para que copiassem a tarefa de casa no quadro, a qual seria conferida no dia seguinte. A professora explicava rapidamente a tarefa de casa. Raras foram as vezes em que os(as) estudantes levantaram questões sobre como realizar esta atividade. As tarefas de casa consistiam em fazer desenhos com ou sem relação à letra/sílaba ou a temas maiores (dia do índio, páscoa, festa junina etc.), e exercícios de preenchimento sequencial, sendo a sequência numérica ou de vogais. Muitas crianças não realizavam as tarefas. Por conta disso, vez ou outra a professora solicitava por escrito no caderno a presença dos pais na escola. Muitos não compareciam, porém. Depois de copiada a tarefa de casa, guardava-se o caderno de tarefas e então se passava para a tarefa do dia, no caderno de sala. A atividade do dia, quando relacionada ao ensino do sistema alfabético, consistia em uma atividade no quadro, para copiar, ou do recebimento de uma fotocópia contendo uma atividade levada pela professora, que deveria ser colada no caderno. As atividades do livro de alfabetização e letramento, mesmo livro adotado na escola 1, geralmente eram de preenchimento de letra e sílaba. Encerrada e corrigida em conjunto a atividade do dia, as crianças estavam liberadas para brincar ou para o intervalo da manhã (recreio). Depois do intervalo, elas poderiam brincar no parque, ou na sala, até o final da manhã.

Era comum a professora retomar as aulas anteriores antes de iniciar uma nova explicação, fazendo os(as) estudantes recordarem as atividades já realizadas. Por exemplo, se a atividade era de sequência alfabética, a professora recordava os(as) educandos(as) da letra trabalhada no dia anterior, e, obedecendo à sequência alfabética, a letra do dia só poderia ser aquela que vinha depois. As dúvidas sempre eram respondidas pelas professoras, regente e segunda professora.

A maior parte das aulas observadas teve conteúdo relativo à alfabetização, apesar de a escrita alfabética ter sido explorada somente com exercícios utilizando reconhecimento de letras e sílabas. Em nenhuma das observações pôde-se ver o ensino de estratégias de leitura inicial ou atividade de leitura

para além de histórias lidas pela própria professora, o que pode ser considerado incentivo à leitura, mas não ensino de atos de leitura propriamente dito. As atividades do livro didático, nas poucas vezes em que foi utilizado, também eram de reconhecimento de letra e sílaba, não avançado ou aprofundando nas questões do ensino da língua, apenas na superficialidade do alfabeto.

Em nenhuma das aulas observadas houve qualquer tipo de avaliação da aula ou do conteúdo ensinado, a não ser a própria correção dos exercícios feitos em sala e em conjunto, e do visto no caderno de exercícios e no das tarefas de casa, o que não caracteriza uma avaliação de ensino, apenas conferência. Os exercícios feitos em sala eram corrigidos no quadro, pela professora, e cada educando deveria corrigir em seu caderno ou livro. O conteúdo desses exercícios, quando relativos à alfabetização, foi gradativamente aumentando de proporção. No começo, as crianças aprenderam as letras do alfabeto, a começar pelas vogais. A partir da letra trabalhada, no caso as vogais, ensinava-se um conjunto de palavras escritas com aquela letra, sempre dispostas no quadro para serem copiadas. Com o término da apresentação das vogais, deu-se início às consoantes. Junto ao conhecimento das letras consoantes do alfabeto, havia apresentação das sílabas que eram formadas com aquelas consoantes somadas a uma vogal, e consequentemente, formadoras de palavras que possuíam a referida sílaba no início de uma palavra ou entre outras sílabas dentro de uma palavra, aproximando-se, assim, das atividades propostas pelo método alfabético (Frade, 2005).

Apesar de não representarem as aulas em sua totalidade, e por acontecerem todos os dias, no ínterim do cotidiano da sala de aula, um universo de novidades, as observações realizadas nas salas das duas turmas podem ser consideradas como um retrato do que foi trabalhado durante o ano com as turmas participantes da pesquisa. Pôde-se perceber a não explicitação de um método de ensino de leitura na escola 1, de modo que o papel tão central das alfabetizadoras durante o processo de alfabetização dessas crianças, não pôde ter sido exercido plenamente na turma, uma vez que num período de dez meses de trabalho, foram 3 professoras que ocuparam o papel da regência. Na escola 2, mesmo com a professora regente trabalhando um pouco mais de conteúdos por aula, ancorando no método alfabético sua metodologia de aula, e a turma respeitando a rotina de aula, fator que contribuiu para a organização das crianças dentro do contexto de sala de aula, isso também não se mostrou suficientemente eficaz para o ensino da leitura desta turma, o que nos faz refletir sobre os fundamentos, a eficiência e a eficácia do que foi desenvolvido no que tange ao ensino da leitura com estas crianças ao longo do ano escolar.

As observações apresentaram dois contextos distintos de sala de aula que se aproximam entre si, entre outras características, pelo cerne daquilo que esta pesquisa se propôs investigar: a promoção da leitura inicial. Conclui-se que, mesmo havendo emprego de metodologia em uma das turmas pesquisadas, no que diz respeito à alfabetização a abordagem não foi suficiente tampouco eficaz, resultando assim num nível equiparado de desenvolvimento das crianças da outra turma, as quais passaram pelo primeiro ano escolar, infelizmente, sem desenvolver os necessários conhecimentos relativos à alfabetização. Poder-se-ia pensar, em uma perspectiva idealizada e bastante otimista, que as crianças tenham sido alfabetizadas nos dois anos seguintes, ainda no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Entretanto, não é isso o que a história nos conta. Crianças não alfabetizadas têm sido deixadas à sua própria sorte, assim como tem acontecido com a própria escola, que se arrasta para manter sobrevivência no exercício de um papel que talvez nem ela mesma saiba mais qual é.

Discussão da hipótese de pesquisa e considerações finais

Retomando a hipótese segundo a qual o objetivo de alfabetização é alcançado somente se houver sistematização do ensino e respeito às condições de aprendizagem, com foco no objeto a ser aprendido: o sistema de escrita alfabético do português, seus princípios, usos e funções, tecem-se as seguintes ponderações, já que as análises estatísticas não identificaram diferenças significativas entre a pré e a pós-testagem dos estudantes.

Considerando os dados por escola, o que se observou, na escola 1, foi uma não sistematização com vistas ao ensino do sistema de escrita alfabética do português e tudo que envolve a apreensão desse sistema. As aulas não pareciam ser planejadas; não havia continuidade sistemática de assunto ou mesmo uma rotina escolar vinculada a uma metodologia de ensino, que, por sua vez, poderia estar associada a um método de alfabetização. Nesse viés, pode-se notar a manutenção dos resultados com baixos índices de acerto nos pós-testes de consciência fonêmica e de leitura, o que pode indicar para uma não promoção da alfabetização no período acompanhado. Na escola 2 pôde-se perceber alguma sistematização do ensino (e muita sistematização do encontro diário com os estudantes) ao longo das aulas acompanhadas, mas este ficou limitado à instrução do conhecimento das letras e sílabas.

Os dados, portanto, não permitem a nulidade da hipótese de pesquisa, justamente por evidenciar que, em não havendo a sistematização necessária ao ensino dos princípios alfabéticos, não há alfabetização. Sem alfabetização, os objetivos almejados para esta etapa do ensino da leitura, como apropriação do sistema de escrita, estímulo à autonomia da criança através da leitura e o pleno domínio da leitura, não são impetrados.

Durante vários meses, acompanhamos professoras e estudantes do primeiro ano do ensino fundamental no decorrer dos processos de constituírem-se novos(as) leitores(as). Nossa relação com as crianças, para além da pesquisa, foi de muita afetuosidade e repleta de respeito às histórias circunscritas nos contextos escolares nos quais estávamos inseridas. De antemão, temos crianças cujas realidades socioambientais e culturais diferem caso a caso, casa a casa, mas muito marcadas pelas características de classe social e pela carência - em diversos aspectos. As professoras, com trajetórias de vida marcadas pela relação com crianças, são, por sua vez, também pertencentes a classes econômicas menos privilegiadas.

A realidade que as crianças enfrentam, apesar dos contextos de ensino distintos, é, em diversos aspectos, muito semelhante. Embora o espectro de violência ronde mais o universo da escola 1, na escola 2 também pôde ser observado que as crianças não iam para aula se na noite anterior tivesse chovido muito, pois os caminhos para chegar à escola estariam consideravelmente enlameados, ou, em diversas ocasiões, caso pai e mãe tivessem brigado em casa, quem aparecia para buscar era a avó, sem a criança saber se iria para sua casa, para da avó ou mesmo se iria almoçar naquele dia. Por conta dessas realidades, as possibilidades de ensino e aprendizagem da leitura também foram sujeitadas a essas condições prejudicadas. As dificuldades diárias que enfrentam muitas dessas crianças, no interior de suas famílias, não foi uma variável considerada na análise, mas pôde ser vista de perto. Por outro lado, há que se considerar também as realidades das professoras, cujas formações acadêmicas subordinam-se às condições sociais, políticas e econômicas nas quais as próprias se inserem.

Respeitando-se as diversidades das esferas sociais e características individuais, foi a partir dos dados coletados que se pôde perceber se houve ou não diferenças no desempenho em consciência fonêmica e leitura dos(as) estudantes ao final do ano letivo em comparação com os desempenhos do meio do ano. E o que percebemos foi, muito timidamente, uma melhora no desempenho em leitura de algumas crianças da escola 2, mais fortemente ligada ao reconhecimento de sílabas. Mesmo assim, essa melhora de desempenho foi muito pequena nesta escola, e quase inexistente na escola 1, apontando, assim, para um indício de não promoção da alfabetização a ponto de alcançar os objetivos traçados para o primeiro ano do ensino fundamental, como a apropriação do sistema de escrita do português brasileiro, seus usos e funções. Como aponta Solé (1998, p. 51),

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo, talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa os limites da instituição.

Referências

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. 2005. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 215p.
- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. 2017. *Educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05/08/2019.
- BORGATTO, A.M.T.; BERTIN, T.C.H.; MARCHEZI, V.L.C. 2014. *Ápis: letramento e alfabetização*. 2ª ed., São Paulo, Ática, 336p.
- BOWEY, J.A. 2013. Prevendo diferenças individuais na aquisição de leitura. In: C. HULME; M.J. SNOWLING, *A ciência da leitura*. Porto Alegre, Penso, p. 173-190.
- BYRNE, B. 2013. Teorias sobre aquisição de leitura. In: C. HULME; M.J. SNOWLING, *A ciência da leitura*. Porto Alegre, Penso, p. 123-137.
- CAGLIARI, L.C. 1998. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: R. ROJO (org.), *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, Mercado de Letras (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), p. 61-86.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA F.C. 2004. *Alfabetização: método fônico*. 3ª ed., São Paulo, Memnon, 428p.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. 2003. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo, Memnon, 260p.

- CARDOSO-MARTINS, C. 1996. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, Vozes, 158p.
- DEHAENE, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, Penso, 372p.
- EHRI, C.L. 2013. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: C. HULME; M.J. SNOWLING, *A ciência da leitura*. Porto Alegre, Penso, p. 153-172.
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed, 405p.
- FRADE, I.C.A.S. 2005. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor*. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 72p.
- GODOY, D.M.A. 2001. *Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 103p.
- GRAY, D.E. 2012. *Pesquisa no mundo real*. 2ª ed., Porto Alegre, Penso, 488p.
- LEITE, S.A.S. 2018. Afetividade e o processo de constituição do leitor. In: S.A.S. LEITE (org.), *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 267-285.
- LUPKER, S.J. 2013. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: C. HULME; M.J. SNOWLING, *A ciência da leitura*. Porto Alegre, Penso, p. 57-78.
- MOOJEN, S. (coord.), 2011. *CONFIAS: Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 38p.
- MORAIS, J. 1996. *A arte de ler*. São Paulo, Editora da UNESP, 328p.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. 2013. In: M.R. MALUF; C. CARDOSO-MARTINS (org.), *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre, Penso, 183p.
- PARIS, S.G.; LIPSON, M.Y.; WIXSON, K.K. 1994. Becoming a strategic reader. In: R. RUDELL; M.R. RUDELL; H. SINGER (ed.), *Theoretical models and processes of reading*. 4ª ed., Newark, Delaware, International Reading Association, p. 788-810.
- PEROZA, O.T. 2019. *Ensinar e aprender a ler: projetos de leitura na escola*. Chapecó, SC. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, 122p.
- RUDELL, R.B.; UNRAU, N.J. 1994. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text and the teacher. In: R.B. RUDELL; M.R. RUDELL; N.J. UNRAU; H. SINGER (orgs.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth edition. Newark, USA, International Reading Association, p. 996-1056.
- SCLIAR-CABRAL, L. 2003. *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo, Contexto, 255p.

- SCLIAR-CABRAL, L. 2013. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis, Lili, 237p.
- SOARES, M. 2016. *A questão dos métodos*. São Paulo, Contexto, 384p.
- SOARES, M.B.; BATISTA, A.A.G. 2005. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte, Ceale/FaE/UFMG, 64p.
- SOLÉ, I. 1998. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artmed, 194p.
- SOUZA, A.C. 2012. Parte I: cognição, aprendizagem e língua. In: A.C. SOUZA; W.A.C. GARCIA, *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis, SC, NUC/CED/UFSC, p. 23-106.
- SOUZA, A.C.; BACK, Â.C.D.P.; FINGER-KRATOCHVIL, C. 2012. *Projeto ler & educar: formação continuada de professores da rede pública de SC*. Brasília, Programa Observatório da Educação, Edital no. 049/2012/CAPES. 35p.
- SOUZA, A.C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; WEIRICH, H.C. 2019. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: A.C. SOUZA; C. SEIMETZ-RODRIGUES; C. FINGER-KRATOCHVIL; L. BARETTA; A.C.D.P. BACK (orgs.), *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis, Insular, p. 164-200.
- SOUZA, M.T. 2017. *Alfabetização na escola de educação básica pública: aspectos do ensino e da aprendizagem para a formação de leitores*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Santa Catarina – UFSC, 140p.
- VIANA, F.L.P. 2002. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 378p.

Submetido: 30/09/2019

Aceito: 29/11/2019