

MEIRIELLE TAINARA DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
PÚBLICA: ASPECTOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM  
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Grande área: Psicolinguística. Linha de Pesquisa: Aquisição e Processamento da Linguagem. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia de Souza.

FLORIANÓPOLIS  
Maio de 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Meirielle Tainara de  
ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
PÚBLICA : ASPECTOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM PARA  
A FORMAÇÃO DE LEITORES / Meirielle Tainara de  
Souza ; orientadora, Ana Cláudia de Souza, 2017.  
140 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística,  
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

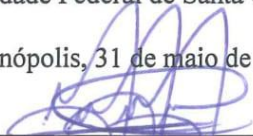
1. Linguística. 2. Alfabetização. 3. Ensino de  
leitura. 4. Desempenho em leitura. 5. Livro  
Didático. I. Souza, Ana Cláudia de. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Meirielle Tainara de Souza

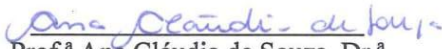
**ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA PÚBLICA: ASPECTOS DO ENSINO E DA  
APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

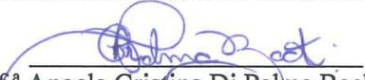
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do  
Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo  
Programa de Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 31 de maio de 2017.

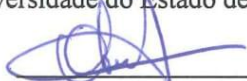
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Marco Antonio Martins, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Ana Cláudia de Souza, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Angela Cristina Di Palma Back, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade do Extremo Sul Catarinense

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dalva Maria Alves Godoy, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig, Dr.<sup>a</sup>  
Fundação Universidade Regional de Blumenau



Dedico este trabalho aos meus pais,  
às crianças que conheci nas escolas,  
e ao sonho de dias melhores  
para a Educação brasileira.



## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, às professoras e às coordenações escolares que permitiram que esta pesquisa pudesse ser realizada em suas escolas, assim como agradeço à Secretaria de Estado da Educação, por ter autorizado a realização da pesquisa nas duas unidades de ensino, bem como agradeço aos pais e mães que autorizaram seus filhos e filhas a participarem dos testes, assim como às crianças que me acolheram de forma tão carinhosa em suas turmas.

Minha gratidão à banca de qualificação e de defesa, Angela Cristina Di Palma Back, Cristiane Lazzarotto-Volcão, Dalva Godoy, Otilia Heinig e Rosangela Pedralli, pelo tempo dedicado à leitura, análise deste texto e suas ricas contribuições.

Minha gratidão pela assistência financeira e institucional à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como ao meu programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufsc.

Minha gratidão pelo incentivo propulsor de “amar e mudar as coisas” e por proporcionar minha tomada de consciência, ao Centro Acadêmico Livre de Letras, que abriu as portas para meu ingresso na Executiva Nacional de Estudantes de Letras e mudou completamente minha percepção de mundo, país, Estado e nação.

Minha gratidão pelo companheirismo e apoio diário, mesmo que sem muita compreensão de seus papéis, aos amigos e amigas de perto e de longe, fundamentais para que minha vida exista, em especial aquelas que me ajudaram a terminar este processo.

Minha gratidão pela paciência, benevolência e sempre presença, às minhas tias e tios queridos, bem como aos meus avôs e avós, ainda vivos, que do alto de seus cabelos brancos, me inspiram a ser sempre alguém melhor.

Minha eterna gratidão aos meus pais, por serem parte de mim, meio a meio, os mais perfeitos pai e mãe que eu poderia ter, terem constituído a família necessária para que eu pudesse ser quem sou.

Minha gratidão, finalmente, por tudo que me ensinou dentro e fora da Academia, tornar esta pesquisa possível, e me mostrar como ser uma profissional dedicada à educação, fazendo com que eu deseje ser igual, à professora e minha querida orientadora Ana Cláudia de Souza.





## RESUMO

A pesquisa de mestrado “Alfabetização na escola de educação básica pública: aspectos do ensino e da aprendizagem para a formação de leitores” visou investigar se os objetivos traçados para o primeiro ano do ensino fundamental no que tange o ensino de leitura são alcançados; e se contextos de ensino distintos, que assumem alicerçar a alfabetização no mesmo livro didático, podem estar relacionados a diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes. A fim de responder às perguntas da pesquisa, hipotetizou-se que i) os objetivos estabelecidos para o primeiro ano do ensino fundamental, no que tange à alfabetização, são alcançados, desde que haja sistematização do ensino com foco no objeto a ser aprendido: o sistema de escrita alfabético do português, seus princípios, usos e funções; ii) diferentes contextos e abordagens de ensino acarretam desempenhos distintos em leitura inicial dos(as) estudantes; e que iii) o livro didático exerce influência no desempenho em leitura dos(as) leitores(as) iniciais. Para conduzir a pesquisa, foram participantes desta: vinte e duas crianças em processo inicial de alfabetização, e quatro professoras envolvidas diretamente no processo de ensino e aprendizagem nas duas turmas selecionadas do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública estadual catarinense de educação, cujas características gerais são semelhantes (baixo Ideb) e que assumiram utilizar o mesmo livro didático no primeiro ano. A fim de testar as hipóteses, foram aplicados os seguintes instrumentos de coleta de dados: 1) pré e pós-teste de consciência fonêmica e de leitura com os(as) estudantes; 2) entrevista semiestruturada e questionário de perfil profissional com as professoras; 3) observação das aulas; e 5) análise do livro didático. Os resultados obtidos a partir da coleta e análise dos dados provenientes de estudantes e professoras em seus contextos escolares, bem como a análise do livro didático e seu (não) uso em sala de aula, apontam para uma não promoção do ensino inicial da leitura, em decorrência da não sistematização do ensino do sistema de escrita alfabético, mesmo em se tratando de contextos distintos de ensino.

**Palavras-chave:** alfabetização; ensino de leitura; desempenho em leitura; consciência fonêmica; livro didático.



## ABSTRACT

This masters study, entitled "Literacy in the public school: aspects of teaching and learning for the formation of readers" aimed to investigate if the objectives set for the first year of elementary school in concerns the teaching of reading are achieved; and if different teaching contexts, which assume the basis of literacy in the same textbook, may be related to differences in reading performance of students. In order to answer the research questions, it was hypothesized that i) the objectives established for the first year of elementary education, regarding literacy, are reached, provided that there is systematization of education focused on the object to be learned: Portuguese alphabetical writing system, its principles, uses and functions; ii) different contexts and teaching approaches lead to different performances in the initial reading of the students; and iii) that the textbook influences the reading performance of the initial readers. To conduct the research, participants were: twenty-two children in the initial literacy process, and the four teachers directly involved in the teaching and learning process in two classes selected from the first year of primary education in the Santa Catarina state public education network, whose characteristics general are similar and who assumed to use the same textbook in the first year. In order to test the research hypotheses, the following data collection instruments were applied: 1) pre and post-test of phonemic awareness and reading with the students; 2) semi-structured interview and professional profile questionnaire with the teachers; 3) observation of classes; and 5) analysis of the textbook. The results obtained from the collection and analysis of the data coming from students and teachers in their school contexts, as well as the analysis of the didactic book and its (non) use in the classroom, point to a non promotion of the initial reading, due to the non systematization of teaching the alphabetical writing system, even in the case of distinct teaching contexts.

**Keywords:** literacy; teaching to read; performance in reading; phonemic awareness; textbook.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: roteiro para entrevista semiestruturada. ....	72
Figura 2: questionário professoras.....	73
Figura 3: Protocolo de Observação de Aula.....	75
Figura 4: Protocolo para Análise do Livro Didático. ....	77
Figura 5: atividade do livro, p.37. ....	116
Figura 6: apresentação da letra U, p.69. ....	117
Figura 7: texto retirado do capítulo Yara, p.260.....	121
Figura 8: Foto de uma atividade de aula da escola 1.....	139
Figura 9: atividade da página 88 do livro Ápis. ....	140



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: testes de CFe e CL analisados estatisticamente.....	83
Tabela 2: Variáveis dos testes de CFe.....	84
Tabela 3: Variáveis dos testes de Leitura.....	84
Tabela 4: Teste-T realizado com toda a amostra do teste de Segmentação Fonêmica.....	85
Tabela 5: Teste de segmentação fonêmica.....	87
Tabela 6: Teste de subtração fonêmica - CVC.....	88
Tabela 7: teste de subtração CCV.....	90
Tabela 8: Teste de Emparelhamento de Palavras.....	91
Tabela 9: Teste de Emparelhamento de Frases.....	93
Tabela 10: Teste de Correspondência Fonológica-Grafêmica.....	94
Tabela 11: Sobre a formação acadêmica.....	97
Tabela 12: demais testes de CFe e CL realizado com toda a amostra.	136





## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	25
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	28
1.3 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA .....	31
1.4 OBJETIVOS .....	33
<b>1.4.1 Objetivo geral</b> .....	<b>33</b>
<b>1.4.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>33</b>
1.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS .....	33
1.6 HIPÓTESES.....	34
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	36
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>38</b>
2.1 LEITURA.....	38
<b>2.1.1 Modelos e concepções</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1.2 Leitura inicial: fases da alfabetização</b> .....	<b>40</b>
<b>2.1.3 O reconhecimento de palavras</b> .....	<b>44</b>
<b>2.1.4 A importância da Consciência Fonológica</b> .....	<b>46</b>
<b>2.1.5 O papel da decodificação</b> .....	<b>50</b>
<b>2.1.6 A relação alfabetização e letramento</b> .....	<b>52</b>

2.2 ENSINO DE LEITURA INICIAL: A QUESTÃO DOS MÉTODOS .....	53
<b>2.2.1 O material didático-pedagógico: o livro didático .....</b>	<b>59</b>
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>63</b>
3.1 PARTICIPANTES .....	64
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	66
<b>3.2.1 Para a coleta de dados com os(as) estudantes.....</b>	<b>67</b>
3.2.1.1 <i>Testes de Consciência Fonêmica.....</i>	68
3.2.1.2 <i>Bateria de testes de Leitura .....</i>	69
<b>3.2.3 Para a coleta com as professoras .....</b>	<b>71</b>
3.2.3.1 <i>Entrevistas Semiestruturadas e Perfil Docente .....</i>	72
<b>3.2.4 Para coleta relativa ao contexto escolar .....</b>	<b>74</b>
3.2.4.1 <i>Protocolo de Observação de Aula .....</i>	74
<b>3.2.5 Para análise do Livro Didático.....</b>	<b>77</b>
3.2.5.1 <i>Protocolo de Análise do Livro Didático .....</i>	77
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	78
3.4 PILOTAGEM DOS TESTES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA E DE LEITURA .....	80
<b>4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>82</b>
4.1 SOBRE OS DADOS COLETADOS COM OS(AS) ESTUDANTES.....	82
<b>4.1.1 Análise dos testes de Consciência Fonêmica .....</b>	<b>85</b>

<b>4.1.3 Análise dos testes de Leitura</b> .....	<b>91</b>
4.2 SOBRE OS DADOS COLETADOS COM AS PROFESSORAS .....	96
<b>4.2.1 Formulário de perfil profissional</b> .....	<b>96</b>
<b>4.2.2 Entrevistas semiestruturadas</b> .....	<b>98</b>
4.3 SOBRE OS DADOS REFERENTES AO CONTEXTO ESCOLAR .....	106
<b>4.3.1 Na escola 1</b> .....	<b>106</b>
<b>4.3.2 Na escola 2</b> .....	<b>110</b>
4.4 ANÁLISE DO LD “ÁPIS: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO” .....	114
<b>4.4.1 Aspectos sobre a escolha e sobre o LD</b> .....	<b>114</b>
<b>4.4.2 Protocolo de Análise do Livro Didático</b> .....	<b>116</b>
4.5 DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES.....	122
<b>5. CONCLUSÕES</b> .....	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>137</b>



# 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado que aqui inicia sua exposição tem por intuito discutir alguns aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem na formação de leitores(as), durante o processo inicial de ensino de leitura, ou seja, durante a alfabetização. A alfabetização é tomada aqui como o momento no qual ocorre a apresentação formal e sistematizada do sistema alfabético-ortográfico brasileiro, na escola de educação básica e, mais precisamente, em nossa pesquisa, em unidades de educação pública.

É no contexto escolar que se estabelecem as relações de ensino e aprendizagem daquilo que resultará no domínio da leitura. Para tornar-se um(a) leitor(a), é necessário que alguns processos internos e externos aos aprendizes ocorram. Através da mediação do(a) professor(a) alfabetizador(a), os processos externos seriam da ordem do domínio do(a) educador(a), como a contextualização e objetividade sobre o objeto de ensino até este ser reconhecido e automatizado pelo(a) leitor(a) em formação. Por sua vez, os processos internos giram em torno de justamente automatizar os mecanismos de reconhecimento e compreensão do objeto de ensino apreendido. Essa relação de ensino e aprendizagem, necessária para que ocorram os processos que resultarão na leitura, vem sendo modificada, alterando, por vezes, seu núcleo, que ora encontra-se na apreensão do sistema alfabético e no desenvolvimento da decifração<sup>1</sup> e da decodificação, e ora na compreensão do texto escrito, independentemente de como opera o sistema.

---

<sup>1</sup>Vale destacar que a decifração da escrita e a decodificação não são processos sinônimos; a decodificação implica a conversão do código ortográfico, ou grafemas, em sons da língua, ou fonemas; já o deciframento se detém no descobrimento das regras para compreensão de códigos ainda desconhecidos pelo alfabetizando (DEHAENE, 2012).

Desde os primeiros sistemas de escrita da antiguidade<sup>2</sup>, aprender a ler não era tarefa de ensino designada para a escola. Os interessados em dominar a tarefa alfabetizavam-se através de leitura e cópia de textos famosos, por vezes sozinhos ou com a ajuda de alguém que já dominava a prática. Já na Grécia antiga, uma vez consolidado o uso do alfabeto para a ortografia<sup>3</sup>, popularizou-se seu ensino, surgindo escolas de alfabeto, direcionadas especialmente aos futuros escribas. Os romanos, que dominaram e assimilaram a cultura grega, também fizeram uso do alfabeto, adaptando o nome das letras para o som que elas tinham na língua latina. A tarefa de alfabetizar, no ocidente, não era escolar até o século XV d.C., quando fora pensada em maior escala, por conta das transformações político-sociais da época, mas ainda assim para uma parcela restrita da sociedade. Somente quando se iniciou o movimento renascentista na Europa, trazendo consigo o advento da imprensa e a necessidade de formar leitores em grande escala para uma nova sociedade proposta e um novo mercado em desenvolvimento é que se passou a pensar em formas de ensinar a ler e escrever uma maior parte da população.

Durante o século XV d.C. surgiram as primeiras gramáticas cujo intuito era o de consolidar as línguas nacionais e unificar os diferentes modos de escritas das mesmas. Junto às primeiras gramáticas, apareceram as primeiras cartilhas voltadas ao ensino dessas línguas nacionais. Eram obras de cunho religioso que traziam em si o alfabeto, orações, por vezes regras de conduta e operações matemáticas. As cartilhas eram utilizadas como material didático e seus volumes, e eram categorizados em lições que poderiam ser aplicáveis em sala de aula. Inserida neste momento em um contexto escolar, a alfabetização acontecia na escola, com um professor (as mulheres ainda não podiam trabalhar fora de casa) orientando vários estudantes ao mesmo tempo (nem serem educadas por homens).

Por conta da expansão da escola ter estado fortemente ligada à Igreja, "a leitura era dirigida para as coisas religiosas; a escrita para o trabalho na sociedade" (CAGLIARI, 2009, p.23). Somente com a

---

<sup>2</sup>Acredita-se que a escrita tenha começado por volta de 3.300 a. C. na Suméria, 3.000 a. C. no Egito, em 1.500 a. C. na China e provavelmente nesse período também nas Américas, ainda sem data de registro. Todas surgiram de maneira autônoma e independente (CAGLIARI, 2009).

<sup>3</sup>O alfabeto usado na Grécia antiga foi adaptado do alfabeto semita e respeitava o princípio acrofônico, cujo som inicial do nome da letra é o som que a letra representa (CAGLIARI, 2009).

revolução francesa e o iluminismo é que a escola desvinculou-se do forte domínio religioso, e ainda assim não foi um rompimento total (vide escolas dirigidas por clérigos até os dias de hoje).

Enquanto esse movimento aconteceu na Europa, no Brasil os reflexos sucederam algum tempo depois, atingindo, não surpreendentemente, apenas a elite. Foi a partir da independência do Brasil, de Portugal, que a escola brasileira passou a ter elementos de formação humanista inspirados na revolução francesa e, paulatinamente, desvencilhou-se da soberania religiosa. Porém, foi somente na República, quase século XX, que a escola brasileira passou por grandes reformas, sendo moldada até tornar-se como é hoje, por força de leis e, há algumas décadas, com o apoio, suporte e intervenção de estudos e pesquisas nas mais diversas áreas da Educação.

À medida que ler e escrever tornou-se uma necessidade às pessoas das sociedades letradas, modelos de ensino foram se modificando e consolidando, alguns deixaram de ser usados e outros surgiram conforme as necessidades das pessoas, da escola e da sociedade.

A ideia de alfabetização de toda a sociedade, como um fenômeno em massa, é uma noção muito recente, pois o ensino da leitura não era pensado pela escola, diferentemente do quadro no qual se insere essa prática nos dias de hoje, sendo a alfabetização, reconhecidamente, um dos eixos fundamentais do ensino básico, amparada por lei federal e prevista na mais nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>. Hoje se entende que é papel da escola alfabetizar, e alfabetizar é - de modo crucial - ensinar a ler e a escrever, sendo que a

---

<sup>4</sup>Em 2014 foi aprovada a Lei 13.005, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE). Uma das metas do Plano era a construção de uma base comum para todo o ensino básico brasileiro, incluindo a educação infantil. “Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.” Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo> >. Acessado em 15 de agosto de 2017.

leitura precede à escrita, pois primeiro é necessário ao(a) alfabetizando(a) que consiga reconhecer o código escrito, quebrá-lo (decodificar a escrita), lendo-o e compreendendo-o, para que então aplique esse conhecimento, produzindo sua própria escrita (SCLiar-CABRAL, 2003a).

A partir desse entendimento e acompanhando os resultados de avaliação de desempenho em leitura<sup>5</sup> os quais apontam o Brasil sempre em colocações muito inferiores com relação a diversos outros países, bem como avaliações internas como Prova Brasil e os índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb<sup>6</sup>), é de se questionar como estão sendo ensinados e ensinadas a ler e a escrever os(as) educandos(as) infantis brasileiros(as) nos dias de hoje. Que perspectivas e modelos de ensino de leitura estão sendo utilizados sob a assistência de que materiais didático-pedagógicos? Tais materiais e metodologias estão contribuindo para o desenvolvimento pleno da leitura ou corroborando para que o país continue formando maus(más) leitores(as)? A presente pesquisa de mestrado emerge dessas inquietações.

---

<sup>5</sup>Atualmente o único exame internacional que mede, entre outras competências, a leitura, atuando em larga escala no Brasil é o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cujo objetivo maior é avaliar as capacidades de Leitura, Matemática e Ciências nos jovens de quinze anos de diversos países, das redes públicas e privadas de ensino, e se estas estão páreas ao término da escolaridade básica obrigatória. As avaliações do PISA ocorrem de três em três anos e em cada edição uma das três competências ganha foco maior na prova. Em 2000 e 2009 foi em Leitura; em 2003, em Matemática; em 2006, em Ciências, e assim sucessivamente. O país iniciou a participação no PISA em 2000. No último relatório disponível, de 2012, o Brasil aparece na colocação de número 58 dentre os 65 países participantes do programa, apesar de apontar melhoras, não necessariamente significativas, nas médias dos(as) estudantes, desde a primeira edição. Para mais informações acessar <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

<sup>6</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi “uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acessado em: 22 de janeiro de 2017.



## 1.1 JUSTIFICATIVA

Não é de hoje que o Brasil amarga nas trincheiras da má formação em leitura de seus(suas) estudantes (CAPOVILLA, 2004). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – (BRASIL, 1997) está presente como uma função da escola "o estímulo à autonomia do sujeito" (BRASIL, 1997, p.28); e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB (BRASIL, 1996) – temos como objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio **da leitura**, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p.24, grifo nosso); portanto, tornar o(a) educando(a) um(a) leitor(a) competente, subsidiando sua autonomia no mundo, é uma das responsabilidades da educação básica. Já para a BNCC de Língua Portuguesa (MEC, 2017) homologada pelo CNE enquanto esta pesquisa estava em andamento, o ensino desta modalidade deve respeitar 5 eixos organizadores comuns, como (i) oralidade, (ii) leitura, (iii) escrita, (iv) conhecimentos linguísticos e gramaticais, e (v) educação literária. Inserida somente no quarto eixo, a alfabetização aparece de modo distinto da leitura e escrita (codificar e decodificar, por exemplo, aparecem nesses eixos e não no IV). Para a Base, a alfabetização pertence eixo sobre conhecimentos linguísticos, e deve ocorrer “particularmente, nos dois primeiros anos” (MEC, 2017, p.67) do ensino regular, desenvolvendo-se assim “ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos.” (idem), ou seja, ler e escrever estão estruturalmente descolados dos processos de alfabetização no maior documento norteador do ensino fundamental e médio do Brasil! Apesar de constatar nele próprio que a alfabetização, a leitura e a escrita são uma “porta de entrada ao mundo letrado” (MEC, 2017, p.65).

Independentemente de estar dito ou descrito em uma lei ou parâmetro curricular, consideramos a leitura como uma peça fundamental à aprendizagem escolar em razão de os objetos de conhecimento serem fortemente, mas não exclusivamente, construídos ao longo da vida escolar por meio do texto escrito, o que reforça a necessidade de uma mediação construída e fundamentada nos anos iniciais do ensino fundamental, tornando assim, o(a) estudante apto(a) a adquirir outras competências propostas pela escola. Para tal, na

formação de um(a) leitor(a) inicial, entre outras variantes, é necessária uma combinação entre: o(a) aprendiz, seus conhecimentos e vivências prévias, quem ensina e em que contexto, o como ensinar, o objetivo do ensino e o objeto de ensino em si.

Uma criança típica<sup>7</sup> entra na escola com grande bagagem linguística, seja aos quatro anos, na Educação Infantil, seja aos seis, no primeiro ano do Ensino Fundamental, e será aos seis (aproximadamente), no ciclo que vai do primeiro ao terceiro ano<sup>8</sup>, que ela entrará em contato mais profundamente – e espera-se que de modo sistematizado – com o ensino da leitura<sup>9</sup>. Por volta dos seis anos de idade, uma criança pode ser considerada grande conhecedora da língua materna na qual está inserida socialmente, o que é fator fundamental para o bom desenvolvimento do ensino da leitura, pois o sistema ao qual ela será apresentada é representação do meio de comunicação verbal oral do qual ela já faz uso em casa, em família e com seus pares (WEIRICH, 2016, em referência a ouvintes). Este ensino será mediado por uma professora, ou professor alfabetizador(a), que terá a tarefa de introduzir esta criança no princípio alfabético-ortográfico e nas representações específicas da sua língua (ou da língua de aprendizagem), utilizando de uma determinada metodologia de ensino, ancorada em um método alfabético, e material-didático de apoio. O material de apoio, seja ele livro didático (LD) e/ou outros materiais, cumpre papel auxiliar na aprendizagem inicial da leitura. E todos esses elementos estão inseridos em um contexto escolar, que vai diferir de grupos de indivíduos, de sala para sala, e de escola para escola, fator que também precisa ser levado em consideração ao se analisar o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

---

<sup>7</sup>O termo “criança típica” aqui refere-se às crianças sem diagnósticos (formais ou informais) de desvios, dificuldades severas, atrasos, afasias, distúrbios de linguagem, problemas cognitivos e surdez.

<sup>8</sup>De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a escola de Ensino Básico tem do primeiro ao terceiro ano para alfabetizar os(as) estudantes ingressantes a partir de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012)

<sup>9</sup>De acordo com os PCN, o objetivo do Ensino Fundamental que mais se aproxima ao que se chama de ciclo da alfabetização é “utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.” (BRASIL, 1997, p.69)

Para que um(a) leitor(a) em fase inicial de formação torne-se um(a) leitor(a) autônomo(a)<sup>10</sup>, é imprescindível que este(a) passe por estágios de aprendizagem de leitura (EHRI, 2013). Tais estágios ou fases de aprendizagem (variando a nomenclatura a partir dos autores e teorias) diferenciam-se a partir da teoria que os aborda. Para esta pesquisa utilizaremos a perspectiva de Ehri (2013) cujas fases dividem-se entre pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética plena e alfabética consolidada. Porém, destaca-se que, antes de passar por esses estágios, é necessário que o(a) leitor(a) tenha desenvolvido (ou iniciado o desenvolvimento de) preditores básicos que o(a) capacite a passar por tais fases, como: capacidade cognitiva geral, capacidade verbal, memória fonológica, percepção e produção da fala, sensibilidade fonológica e conhecimento dos nomes das letras (BOWEY, 2013). Esses preditores podem ser enriquecidos nas crianças que frequentam a educação infantil; contudo, ter cursado pré-escola não é fator determinante no desenvolvimento de bons(as) leitores(as). Diversas são as variáveis que influenciam o tornar-se um(a) bom(boa) ou mau(má) leitor(a). Segundo Bowey (2013), ter conhecimento dos preditores pode ajudar a ser um(a) melhor(a) leitor(a), mas não é impreterível; sem o ensino do código escrito e de como acessá-lo automaticamente, não há leitura.

Como ressaltam Morais, Leite e Kolinsky (2013), baseados na descontinuidade temporal do processo de ensino e aprendizagem da leitura, o conceito de “etapas” dá lugar para o que os autores chamam de “condições de aprendizagem” para que ocorra o desenvolvimento da leitura nos(as) aprendizes. Essas condições são encontradas de modo similar em outros autores (SCLIAR-CABRAL, 2003a; CAGLIARI, 2009), corroborando com a ideia de que não há alfabetização e conseqüentemente a formação de leitores(as) sem que haja antes: (i) o descobrimento do princípio alfabético (o conhecimento do alfabeto, a correspondência entre os fonemas e grafemas, saber a categorização gráfica e funcional das letras do alfabeto); (ii) o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação (ter

---

<sup>10</sup>Por leitor(a) autônomo(a), leia-se leitor(a) competente, aquele “guiado pelo propósito de compreender” (MIGUEL, 2012, p.44) cujo reconhecimento visual de palavras está automatizado, gerando assim, compreensão do texto lido.

o conhecimento da ortografia da língua a qual está inserida, o nome das letras, a ordem da escrita, estabelecer relação e dominar a conversão dos valores grafêmicos em fonológicos e vice-versa); e (iii) a constituição do léxico mental ortográfico (o conjunto das representações mentais que forma a estrutura na qual o cérebro reconhece como ortografia).

Essas condições de aprendizagem necessariamente acontecem (ou deveriam acontecer) durante o primeiro ciclo escolar, nos três primeiros anos do ensino fundamental, em todas as escolas do território nacional, resultando na fase da alfabetização consolidada e plena. É incumbência dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) garantir o ensino das diferentes tarefas que resultarão no ato - autônomo - de ler.

Partindo-se do exposto, pretende-se investigar e analisar o desempenho em leitura de estudantes de duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas da rede estadual de ensino público catarinense. Busca-se entender de que modo o contexto escolar e a utilização (ou não) de material didático podem influenciar o desempenho em leitura destes(as) leitores(as) em formação. Para isso, essas duas turmas foram acompanhadas durante parte do processo de alfabetização (de maio a dezembro de 2016) para averiguar o que mudou no desempenho em leitura destes(as) leitores(as) em formação inicial, levando em consideração os testes de leitura e de consciência fonêmica realizados durante o ano letivo; a observação das aulas ao longo dos meses; as entrevistas com as professoras (regentes e segundas professoras de turma), e a utilização ou não do livro didático em contextos distintos de ensino.

## 1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A idealização da presente pesquisa surgiu da participação das pesquisadoras no projeto “Ler & Educar: formação continuada dos professores da rede pública de Santa Catarina” (edital 49/2012/Capes/Inep/Obeduc). O projeto<sup>11</sup> foi desenvolvido em rede, de

---

<sup>11</sup>Em cada núcleo, seis escolas públicas participaram do projeto, contabilizando um total de dezoito escolas, com aproximadamente trezentos envolvidos. A primeira etapa do projeto, no ano de 2013, consistiu na formação dos grupos de formadores, com encontros semanais, entre estudantes de graduação, pós-graduação e professores(as) das escolas participantes. No primeiro ano também foi elaborado o perfil de cada escola e analisados os documentos oficiais destas, como Projeto Político Pedagógico, planos de ensino e projetos diversos que

2013 a 2015, por meio do Programa Observatório da Educação, através de três universidades do estado: 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 originadas da efetivação do projeto nas seis escolas estaduais da grande Florianópolis (núcleo ao qual a autora desta dissertação pertenceu), 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) para o que era falado durante as reuniões com os(as) professores(as) sobre as práticas docentes e sobre o ensino de leitura em sala de aula. Tais falas foram registradas durante entrevistas semiestruturadas, que ocorriam, geralmente, na primeira parte das reuniões de formação continuada. As entrevistas continham perguntas sobre concepções em leitura, práticas de ensino relativas à leitura, avaliação em leitura e autoavaliação como leitor(a). Segundo as informações fornecidas pelos(as) próprios(as) professores(as) durante o projeto, parecia haver uma lacuna entre as práticas propostas para o ensino da leitura e as que eram de fato utilizadas em sala de aula, e é a partir deste vão que emerge a problemática desta pesquisa.

---

envolviam a prática ou ensino de leitura, na busca por indícios e informações relativos ao ensino de leitura naquela unidade escolar. No segundo ano, as formações direcionadas aos(as) professores(as) iniciaram-se nas escolas. Os(as) professores(as) bolsistas tiveram a incumbência de capilarizar o projeto para dentro das escolas e formar os grupos focais, envolvendo os(as) professores(as) de todas as disciplinas, em atividade ou não, e a equipe gestora. Foram mais de dez encontros em cada escola, com intervalos de duas semanas. A equipe do núcleo Florianópolis continuava reunindo-se semanalmente na UFSC para discutir e debater os textos cuja leitura era solicitada previamente, compartilhar as experiências das reuniões nas escolas e traçar estratégias para as próximas formações dos grupos focais. Em 2015, o projeto encerrou-se, no núcleo UFSC, com duas grandes formações finais, reunindo todos os participantes das escolas em dois encontros, em dois sábados, numa das escolas do projeto. O conteúdo proposto pela equipe para as formações finais teve origem nas entrevistas feitas com os(as) professores(as) durante as formações nas escolas.

Entre os(as) professores(as) participantes das formações, poucos(as) relatavam boa relação com o livro didático utilizado em sala. Ora “o livro não presta”, ora “o estudante que não acompanha o livro”, e muitos(as) não se consideravam leitores(as)<sup>12</sup>. Se para ensinar e transmitir qualquer objeto de ensino é necessário que quem o faça tenha domínio sobre o objeto, como poderiam estes(as) profissionais não se identificarem com o objeto de ensino que lhes caberia? A propósito disso, Souza (2012, p.82), indaga:

Como é possível que se alfabetizem crianças e adultos, quando não se é, no mínimo, um leitor competente, quando não se conhece o objeto de ensino e aprendizagem e não se compreendem as regras de representação, organização e funcionamento do sistema de notação escrita?

Não se trata aqui de culpabilizar a figura do(a) professor(a) em sala de aula, desprezando outras variáveis presentes nas questões do ensino público brasileiro, mas de ressaltar a importância fundamental que este(a) profissional tem durante a fase inicial de ensino de leitura, durante o momento da alfabetização. Tendo o(a) alfabetizador(a) uma importância desta magnitude, faz-se necessária uma formação robusta e um grande domínio sobre o que se ensina.

Os grupos focais do projeto "Ler & Educar" eram formados por professores(as) de disciplinas variadas, bem como das séries iniciais, pois o Projeto tinha como característica o entendimento de que o ensino da leitura permeia todas as disciplinas curriculares. Parte destes(as) professores(as) admitiu não utilizar estratégias para o ensino de leitura durante suas aulas, inclusive as professoras do primeiro ciclo, por não conhecerem, não relacionarem o ensino de leitura com suas disciplinas ou não acharem as crianças leitoras competentes para aprenderem estratégias de leitura. Como poderiam as professoras dos anos iniciais não relacionarem o ensino de leitura com suas práticas em sala de aula, se é aprimorando os processos iniciados pela alfabetização que o(a) educando(a) poderá tornar-se um(a) leitor(a) competente? Sem o ensino de estratégias de leitura, muito dificilmente o(a) aprendiz tornar-se-á

---

<sup>12</sup>As falas dos(as) professores(as) estão nos registros das entrevistas de cada grupo focal, material de acesso restrito à equipe do projeto, ainda não publicado.

um(a) leitor(a) proficiente<sup>13</sup> sozinho(a) durante seus anos escolares (SOLÉ, 1998). De modo semelhante, o(a) professor(a) alfabetizador(a) sem domínio do que ensina e como ensina não potencializa a aprendizagem de seus(suas) estudantes, pois é necessário que o(a) alfabetizador(a), além das competências psico-pedagógicas, tenha também domínio sólido sobre as competências linguísticas e do sistema de escrita (do português, da matemática, das ciências etc.) (CAGLIARI, 2009).

### 1.3 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Atentando às questões suscitadas anteriormente, foram selecionadas duas das seis escolas estaduais participantes do projeto “Ler & Educar” no núcleo Ufsc/Florianópolis, utilizando-se o critério de seleção e emprego do mesmo livro didático, visando investigar **se os objetivos traçados para o primeiro ano do ensino fundamental são alcançados; e se contextos de ensino distintos, que assumem alicerçar a alfabetização no mesmo livro didático, podem estar relacionados a diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes.**

Os objetivos do primeiro ano são considerados a partir do que anuncia o material indicado pelas escolas como base do processo de ensino inicial da leitura, qual seja “Ápis: Letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014). Segundo as autoras, a coleção elaborada do 1º ao 5º ano tem diversos propósitos, dos quais destacamos o seguinte, por ser relativo ao livro do primeiro ano: “1. Favorecer a apropriação do sistema de escrita pela criança” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p.341). Tal propósito é compatível com o que preveem os PCN (BRASIL, 1997, p.28) quando do estímulo à autonomia do sujeito, e mais precisamente a LDB (BRASIL, 1996, p.24) sobre o pleno domínio da leitura que deve ser

---

<sup>13</sup>Por leitor(a) proficiente(a) entende-se um(a) leitor(a) cuja alfabetização já tenha sido plenamente consolidada, “definido como um leitor estratégico, capaz de elaborar, organizar e avaliar as informações oriundas de um texto, flexível e seletivamente.” (BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012, p.144)

desenvolvido pela e na escola, e que tem a apropriação do sistema de escrita do português brasileiro como uma das condições de aprendizagem da leitura.

Por contexto de ensino compreendem-se as estruturas físicas e sociais que compõem as escolas nas quais estão inseridas as crianças alfabetizadas. As duas escolas selecionadas são similares em diversas características que as agrupam numa mesma ordem, por exemplo: são públicas estaduais, possuem baixo Ideb e atendem estudantes de comunidades menos favorecidas economicamente. Porém, quando observadas internamente e nas relações com as comunidades do entorno, as características particulares de cada unidade educativa se sobressaem ao que antes as identificava como similares, tornando-as substancialmente distintas. Cada escola tem uma organização interna diferenciada, ainda que possuam os mesmos cargos e funções e que tenham espaço físico semelhante, o que torna a relação estudante-instituição diferente. Por exemplo, o gerenciamento, o controle e o acompanhamento das vivências escolares são mediados de forma dessemelhante. A região onde estas escolas estão localizadas também provoca situações divergentes vivenciadas dentro destes locais de ensino. Enquanto uma localiza-se perto da Universidade Federal de Santa Catarina, num bairro antigo da ilha de Florianópolis, em uma região de baixa criminalidade, a outra está, literalmente, na divisa entre cinco comunidades marcadas pela disputa armada e frequente do tráfico de drogas. Isso faz com que a escola seja o espaço neutro e possivelmente mais seguro àqueles(as) que a ela frequentam ou estão vinculados.

Considerando os problemas de pesquisa investigados, busca-se responder as seguintes questões:

- 1) Há diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes durante o ano letivo e ao seu final?
- 2) Havendo diferenças, há indícios de promoção da alfabetização de modo a alcançar os objetivos traçados?
- 3) Contextos de ensino distintos resultam em diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes, quando o livro didático, base do ensino, é o mesmo?
- 4) O livro didático anunciado como base do ensino é efetivamente utilizado em sala de aula, tal como assumido pelas escolas? Em caso negativo, utiliza-se algum material de ensino?



## 1.4 OBJETIVOS

### 1.4.1 Objetivo geral

As questões de pesquisa da seção anterior foram suscitadas a partir do objetivo geral que é investigar o desempenho em leitura inicial de duas turmas de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, em duas escolas da rede estadual de Santa Catarina, levando em consideração o que é estabelecido para o primeiro ano do ensino fundamental, a relação entre os contextos de ensino em sala de aula e a utilização do material didático-pedagógico.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

Desdobrando-se do objetivo geral, os objetivos específicos são os seguintes:

- 1) Avaliar o desempenho em leitura dos(as) estudantes, e analisar as possíveis diferenças à luz da aprendizagem da leitura.
- 2) Analisar dois contextos de ensino de leitura no 1º ano do ensino fundamental.
- 3) Identificar e analisar se há emprego de metodologia em sala de aula que permite sistematizar o processo de ensino de leitura, durante a alfabetização.
- 4) Apurar quais são as experiências e concepções de leitura, ensino de leitura e alfabetização que as professoras das turmas observadas assumem.
- 5) Analisar o livro didático selecionado quanto aos seus aspectos internos de conteúdo, fundamentos e metodologia e quanto ao uso em sala de aula.

## 1.5 Instrumentos de pesquisa e sua relação com os objetivos

Para alcançar os objetivos propostos, aplicaram-se os seguintes instrumentos e procedimentos de pesquisa:

- 1) Teste 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) Bateria de Produção e Recepção da Linguagem (SCLiar-CABRAL, 2003b), a fim de avaliar o desempenho em leitura inicial dos(as) estudantes, aplicados individualmente.
  - 3) Protocolo de Observação de Aula, a fim de observar e analisar o contexto escolar de sala de aula no qual cada turma está inserida.
  - 4) Entrevista Semiestruturada, realizada com as professoras (de turma e segundas professoras), individualmente, com vistas a conhecer as suas experiências, concepções de leitura, ensino de leitura e alfabetização.
  - 5) Protocolo de Avaliação do Livro Didático, visando analisar o livro didático.

## 1.6 HIPÓTESES

Na escola, como sugerem alguns dos documentos oficiais já apontados, parece ser o ensino da leitura algo prioritário e determinante nos ciclos iniciais e por diversos anos escolares, porém, será que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) e as próprias instituições têm clareza sobre o que é ler ou quais são os preditores que proporcionariam a um(a) estudante tornar-se um(a) (bom/boa) leitor(a)? Segundo Viana (2002, p.114-115), a integração entre aprendiz e objeto de estudo “é mediada pelos seus processos cognitivos, mas é também estimulada e orientada pelas metodologias e estratégias usadas pelos professores”, indicando o papel balizador que o(a) alfabetizador(a) possui especialmente nesta fase. Além disso, outros autores trazem questões como motivação para aprender a ler (BYRNE, 2013; SOLÉ, 1998) e ambientação da sala de aula para o ensino da leitura (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005) como variáveis importantes no processo de ensino inicial desta, além das metodologias (e aqui se inclui o material didático como recurso subsidiário) e estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Portanto, tendo em vista os problemas de pesquisa de nossa investigação, a primeira hipótese é a de que **os objetivos estabelecidos para o primeiro ano do ensino fundamental, no que tange à alfabetização, são alcançados, desde que haja sistematização do ensino com foco no objeto a ser aprendido: o sistema de escrita alfabético do português, seus princípios, usos e funções.**

O processo de aprendizagem da leitura envolve questões cognitivas particulares e individuais aos(as) estudantes, porém o

processo de ensino é coletivo, envolvendo um(a) professor(a) alfabetizador(a) regente de turma, uma segunda professora (no caso das turmas selecionadas para esta pesquisa) e diversas crianças, todos(as) inseridos(as) num determinado contexto escolar, no qual este aprendizado deveria ser proporcionado. Assim, espera-se haver interação entre quem aprende, quem ensina, aquilo que é ensinado/aprendido e o ambiente onde essa interação ocorre. Ruddell e Unrall (1994) destacam, dentro de um modelo cognitivista de leitura, que esta representa um processo de construção de sentido entre o(a) leitor(a), o texto e o(a) professor(a), sendo papel do(a) professor(a) central na articulação e facilitação da construção do sentido do texto, dentro do contexto social de sala de aula. Para fomentar a construção de sentidos nos(as) leitores(as) em formação, é esperado deste(a) profissional a construção de estratégias instrucionais de ensino, tomada de decisão com relação a métodos e definição dos propósitos do ensino, inseridos no contexto de uma sala de aula acolhedora e sensibilizadora para que ocorra aprendizagem. Sendo assim, a segunda hipótese de pesquisa, é de que **diferentes contextos e abordagens de ensino acarretam desempenhos distintos em leitura inicial dos(as) estudantes.**

A escolha metodológica com a qual se depara um(a) alfabetizador(a) a partir de definidos seus objetivos para com o ensino da leitura e escrita é crucial para o sucesso da aprendizagem dos(as) estudantes. Desde os tempos das antigas cartilhas, professores e professoras recorrem à utilização de material de suporte para o ensino das competências de leitura e escrita. Ao longo das décadas e caminhando junto às novas metodologias de ensino, esse material foi sendo adaptado, de cartilhas históricas à modernas, ao livro didático. O LD ganhou maior destaque e investimentos estatais no uso e promoção da alfabetização nas últimas décadas (LEAO, 2007). Muitas vezes, o livro didático possui diretrizes que podem ser semelhantes às perspectivas teórico-metodológicas dos(as) professores(as) que dele se utilizam, bem como divergentes, o que pode levar à outra configuração de desempenho em leitura por parte dos(as) estudantes que frequentam as aulas destes(as) profissionais e que utilizam do livro no processo de aprendizagem da leitura. As escolas participantes desta pesquisa assumem que o LD “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO;

BERTIN; MARCHEZI, 2014) é usado no primeiro ano do ensino fundamental, portanto, a terceira e última hipótese desta pesquisa é a de que **o livro didático exerce influência no desempenho em leitura dos(as) leitores(as) iniciais.**

## 1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa de mestrado é composta por cinco capítulos correlacionados. O primeiro deles, a introdução, expôs por meio de contextualização e breve resgate histórico a justificativa da proposta de investigação e o contexto inicial de fomento à pesquisa (que surge da participação das pesquisadoras no projeto de formação continuada “Ler & Educar”). Além disso, fez parte da introdução também a apresentação do problema de pesquisa, que visa investigar se os objetivos traçados para o primeiro ano do ensino fundamental são alcançados e se contextos de ensino distintos, que assumem alicerçar a alfabetização no mesmo livro didático, podem estar relacionados a diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes; e as hipóteses que se desdobram do problema, juntamente aos objetivos geral e específicos, encerrando assim o primeiro capítulo.

O segundo capítulo apresentará a fundamentação teórica pertinente à pesquisa, discutindo os processos cognitivos envolvidos no ensino e aprendizagem da leitura. Sobre os modelos de processamento de leitura, utilizaremos Viana (2002), Dehaene (2012) e Leffa (1996). Sobre o conceito de leitura inicial – alfabetização, basearemos-nos em Scliar-Cabral (2013), Soares; Batista (2005), Morais *et al* (2013) e Ehri (2013). O reconhecimento visual de palavras será discutido com base em Scliar-Cabral (2013), Sternberg (2008), Cagliari, (2009), Lupker (2013) e Dehaene (2012). O papel da decodificação durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura será abordado com base em Scliar-Cabral (2013, 2003a e 2003b) e Morais (1996). A importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura, segundo Viana (2002), Scliar-Cabral (2003a); Capovilla (2004, 2003); Alliende; Condemarín (2005); Moojen, (2011), Soares (2016), Godoy (2001) e McGuinness (2006). Sobre a relação entre alfabetização e letramento, serão base para fomento de discussão Soares (2005), Morais; Kolinsky (2013) e Scliar-Cabral (2013). Sobre o ensino de leitura inicial e a questão dos métodos, suas trajetórias e funcionamento, contaremos com Mortatti (2006), Cardoso-Martins (1996), Morais; Leite; Kolinsky (2013); Capovilla (2004), McGuinness (2006), Scliar-Cabral (2013) e Frade (2005). E, por último, quando será discutido o papel do material

didático-pedagógico (o LD) será através da perspectiva de Scliar-Cabral (2013), Freitag; Motta; Costa (1987), Leão (2007), Coracini (1999), Santos; Albuquerque; Mendonça (2007) e Azevedo (2015).

No capítulo terceiro encontra-se o método da pesquisa desenhado para garantir que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados, e as hipóteses, testadas, bem como a apresentação dos(as) participantes – estudantes e professoras – desta pesquisa. Neste capítulo serão apresentados os instrumentos que foram pesquisados, elaborados e utilizados para a investigação, como os protocolos de observação de aula, de análise do LD, o roteiro das entrevistas semiestruturadas, os testes de leitura e consciência fonêmica, e os procedimentos necessários para a efetivação de todos estes instrumentos de pesquisa.

A descrição e análise dos dados coletados a partir dos testes de consciência fonêmica, leitura, entrevistas com as professoras, observações de aula e análise do livro didático, serão apresentadas e discutidas no quarto capítulo desta dissertação, levando-se em consideração os objetivos específicos desta pesquisa, bem como alicerçadas na fundamentação teórica apresentada no capítulo anterior a este, antecedendo, assim, o capítulo final de conclusão.

A discussão sobre os resultados obtidos à luz das hipóteses de pesquisa, a partir da análise dos dados de desempenho em leitura e consciência fonêmica dos(as) estudantes; se há emprego de metodologia de ensino de leitura em sala de aula; se o LD foi utilizado durante o processo de ensino; e se as professoras assumem e de fato utilizam algum método de alfabetização encerra esta dissertação no capítulo quinto e final.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Aqui serão apresentadas as bases teóricas que subsidiam a presente pesquisa. A partir da perspectiva psicolinguística, serão utilizados argumentos que embasam a discussão sobre a) a leitura; e b) o ensino de leitura inicial: a questão dos métodos, e o material didático-pedagógico: o livro didático. Dentro da discussão sobre leitura, temos: (i) os modelos de leitura e suas concepções; (ii) a leitura inicial: as fases da alfabetização; (iii) o reconhecimento de palavras escritas; (iv) a utilização e importância da consciência fonológica para a leitura; (v) o papel da decodificação durante a leitura; e (vi) a relação entre a alfabetização e o letramento.

### **2.1 LEITURA**

O ato de ler, assim como o de ouvir, é complexo, pois, mesmo sendo receptivo, é ativo e envolve a linguagem, a memória, o pensamento, a inteligência e a percepção (STERNBERG, 2008). Interessa-nos, nesta pesquisa, detalhar os pressupostos básicos que propulsionam a criança, em fase de alfabetização, alcançar e utilizar as ferramentas básicas para que possa desenvolver - e estar apta para o pleno desenvolvimento de - a capacidade da leitura, através da aprendizagem escolar.

Segundo Allende e Condemarín (2005), a leitura além de expandir a memória humana, permitir uma melhor articulação de conteúdos culturais e estimular a produção textual, é fator determinante de êxito ou fracasso escolar, pois ela é ao mesmo tempo disciplina curricular de ensino (vide aulas de Alfabetização e Português) e instrumento para as outras disciplinas escolares. Para discutir a leitura é preciso que se estabeleça como funcionam os modelos de processamento em leitura; qual o papel do reconhecimento visual de palavras escritas e da decodificação; como a consciência fonológica pode influir no processamento da leitura e de que forma ocorre o ensino da leitura inicial, considerando os métodos e os materiais de ensino de leitura disponíveis.

#### **2.1.1 Modelos e concepções**

Para explicar, sucintamente, como funciona o processamento da leitura, existem três grandes correntes teóricas que se distinguem entre os modelos de processamento, são eles: os modelos ascendentes

(processos *bottom-up*), os descendentes (processos *top-down*) e os modelos interativos (VIANA, 2002).

Os modelos de processamento de leitura, cuja orientação é ascendente, são aqueles que privilegiam os domínios da decodificação. Para os autores que defendem o modelo, como Gough (1972), La Berge e Samuels (1974), a leitura implicaria um percurso linear e hierarquizado, indo de processos primários, como a junção de letras, suas combinações em sílabas, até os processos cognitivos de ordem superior, como a produção de sentido (VIANA, 2002). Nas palavras de Bloomfield (apud BRAGGIO, 1992, p.10) “a escrita é meramente um artifício para transcrever a fala”, apontando para a ideia de que estes modelos partem do princípio de que a linguagem escrita é a codificação da linguagem oral; portanto, a leitura enquadrar-se-ia na capacidade de decifrar ou traduzir a mensagem para o seu equivalente oral. Ou seja, os modelos ascendentes privilegiam as instâncias do texto escrito, mesmo sendo representantes da oralidade.

Já os modelos que seguem a tendência descendente, como o modelo de Goodman (1970) e o modelo de Smith (1971), consideram a leitura a partir do processo inverso dos modelos anteriormente apresentados, privilegiando as inferências que o(a) leitor(a) fará ao texto. Goodman (apud BRAGGIO, 1992, p.25) afirma que “essencialmente, o único objetivo ao se ler é a compreensão”. O(a) leitor(a), partindo de seus processos nos níveis superiores, utilizaria dos seus conhecimentos prévios e do contexto textual, para checar através dos índices textuais se as antecipações ao texto procedem. Diferentemente dos modelos ascendentes, para os autores que defendem os modelos descendentes, o reconhecimento de palavras não se dá através da decodificação, mas sim diretamente da percepção visual (VIANA, 2002). Nos modelos dessa ordem, evidentemente, o(a) leitor(a) está em maior foco.

Os modelos de processos interativos são aqueles que unem aspectos das duas grandes correntes anteriores. De acordo com Viana (2002, p.83), “ao ler uma palavra, o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse

desconhecida<sup>14</sup>”. Esse modelo ganha também o nome de dupla-via, ou dupla rota. Para Dehaene (2012, p.53), “a maior parte dos modelos de leitura postula que duas vias de tratamento da informação coexistem e se completam”. Neste caso, a leitura passa por uma via fonológica, que decodifica grafemas e deduz a pronúncia caso a palavra siga as regularidades da língua, quando o(a) leitor(a) ainda está em estágio inicial de proficiência ou no caso de um(a) leitor(a) proficiente deparar-se com uma palavra nova e rara. Já como leitor(a) proficiente no encontro com palavras frequentes e regulares, usa-se a via direta, que localiza por inteiro o significado e, em seguida, a pronúncia da palavra lida (DEHAENE, 2012).

Os modelos interativos de processamento de leitura seriam os mais adequados para o ensino da leitura, baseando-se na interação tríplice entre leitor(a), texto e professor(a) a qual estabelecem Rudell e Unrau (1994). O processo de interação entre texto e leitor(a), apesar de ser individual, passa necessariamente por uma mediação realizada pelo(a) professor(a), que se dará, majoritariamente, no contexto de sala de aula. A este processo interativo de ensino inicial de leitura entre professor(a), texto e leitor(a) denominamos aqui de alfabetização.

### **2.1.2 Leitura inicial: fases da alfabetização**

A alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem do sistema de representação gráfica da linguagem humana, que resultará no domínio da habilidade da leitura. Chamamos de alfabetização a primeira etapa do ensino da leitura na escola de educação básica, e esta se coloca como o primeiro grande desafio escolar para as crianças. Nas palavras de Cagliari (1998, p.64) sobre este processo de descobrimento:

Uma 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 a

---

<sup>14</sup>O livro foi publicado antes de entrar em vigor, no Brasil, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



pessoa aprimora as habilidades cognitivas e os conhecimentos designados (também) para esta tarefa, como o linguístico, a memória de trabalho, a atenção, o raciocínio etc., tão importantes para a execução da tarefa de leitura.

Segundo Scliar-Cabral (2013), a instituição da alfabetização deve ser integrada, unindo o biológico ao cultural, ou seja, unindo tanto pressupostos cognitivos, afetuosos, físicos, estéticos e sociáveis com a capacidade do indivíduo de entender (e posteriormente produzir) os textos que circulam socialmente ao seu redor. Desse modo, o domínio da leitura será resultante do processo de alfabetização.

Para que o processo ocorra de forma exitosa, é necessário que procedimentos e conhecimentos sejam envolvidos, de modo que resultem na compreensão da escrita alfabético-ortográfica como um sistema de representação do signo linguístico e na automatização do reconhecimento entre o escrito e aquilo que ele representa (SOARES; BATISTA, 2005).

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, pois, como esta é produzida em cadeia, faz-se necessário distinguir as partes constitutivas dentro do contínuo que é ouvido, ou seja, é necessário segmentar as palavras que se ouve de modo continuado; ii) reconhecer os traços invariantes que constituem as letras, pois são as retas e os semicírculos combinados na vertical, diagonal ou horizontal, que formam os componentes do conjunto que denominamos alfabeto; iii) reconhecer os modos de manifestação das letras, uma vez que as letras em si, isoladas, não são representações dos fonemas; iv) conhecer a relação entre grafemas e fonemas correspondentes e compreender a produção de sentido a partir da triangulação entre estes e a situação de ocorrência. É preciso ter em mente que a representação do fonema não possui nenhum sinal de semelhança ao objeto que o representa, portanto essa relação precisa ser muito bem desenvolvida em sala de aula, pelos(as) alfabetizadores(as), para que não haja dúvida na hora de iniciar os processos de decodificação, por parte da criança. Já a produção de sentido se dará para além dos sentidos textuais, e também avança ao passo que o processo de leitura se automatiza. No que tange aos outros pressupostos apontados, salienta-se também o físico, que incide sobre a

capacidade motora requerida durante o processo de alfabetização, no caso i) a habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, da esquerda para a direita e de cima para baixo - no caso do português; e ii) habilidades no uso e manipulação de instrumentos de escrita, tais como lápis, caneta e borracha (SOARES; BATISTA, 2005).

Dentro do processo de alfabetização, assumido nesta pesquisa, encontram-se estágios ou fases, que vão da pré-alfabética até a alfabética plena (EHRI, 2013; SOARES, 2016). Vale salientar que elas não possuem ocorrências estritamente demarcadas ou rígidas. “A criança passa continuamente de uma etapa à outra, numa escala de alguns meses ou anos” (DEHAENE, 2012, p.217), e, mesmo numa sala de aula, recebendo o mesmo ensino, cada uma desenvolverá a competência em leitura, de acordo com sua maturação cognitiva, os contextos de ensino e aprendizagem aos quais está inserida em sala de aula, bem como contextos sociais que atravessam a realidade dessa criança na escola.

Na fase pré-alfabética situa-se a fase *logográfica*, momento em que a criança ainda não lê, portanto vê a palavra como uma espécie de imagem. Ela faz reconhecimento de palavras conhecidas como nomes próprios, incluindo o seu, e o de marcas de empresas em rótulos ou placas (CARDOSO-MARTINS, 1996; MORAIS *et al* 2013; EHRI, 2013), evidenciando uma relação entre escrita-significado e não escrita-som (grafema-fonema). Para Dehaene (2012), essa etapa pode ser considerada como uma “pseudoleitura”, pois a criança ainda não decodifica, mas reconhece traços visuais mais salientes que as letras e que dão indícios de que palavra se trata, como cor e tamanho. O volume desse léxico pode variar consideravelmente de criança para criança, e ainda ser mais reduzido nas crianças cujas línguas possuem ortografia transparente, como é o caso do italiano e especialmente do português. As características desta etapa sugerem que a criança realiza uma busca pela compreensão da palavra a partir de sua forma global, sem ainda ter noção da composição interna das letras e sílabas.

A segunda fase seria a de ordem *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, formando assim conexões parciais na memória, corroborando com a ideia de que a “aprendizagem da leitura progride do mais simples para o mais complexo.” (DEHAENE, 2012, p.221). Nesta etapa, a relação grafema-fonema toma maior forma para o(a) alfabetizando(a). Segundo Ehri

(1998), é neste momento que emerge a consciência fonêmica, pois as crianças usam de valores sonoros para formar conexões entre grafias e pronúncias de letras, memorizando (não no sentido de decorar) como ler as palavras, formando assim novas conexões fonéticas e fonológicas na memória.

Em terceiro lugar estaria a etapa *ortográfica* ou *alfabética plena*, momento em que o(a) leitor(a) inicial já acessa automaticamente, mas de modo progressivo (deixando de ser dependente do tamanho das palavras), as representações mentais a partir de representações ortográficas (MORAIS *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 aponta uma última etapa, chamada de *alfabética consolidada*. Segundo a autora, esta etapa 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.

Por mais que o sistema cognitivo de um(a) leitor(a) opere de mesmo modo em se tratando da leitura em qualquer idioma (DEHAENE, 2012), quando se trata de ler e escrever em português, o sistema utilizado é o alfabético; o texto deve ser lido de cima pra baixo, da esquerda para a direita e é preciso (re)conhecer os signos que fazem a representação gráfica da língua portuguesa, para que haja o reconhecimento da palavra. O sistema sobre o qual opera a leitura é o grande objeto de ensino e aprendizagem utilizado na alfabetização, por isso, é tão importante e necessário – por parte dos(as) alfabetizadores(as) – um domínio sobre ele.

### 2.1.3 O reconhecimento de palavras

Quando falamos em leitura (nesta pesquisa) necessariamente falamos da relação entre texto escrito e o seu processamento que será iniciado a partir da visão. Segundo as descobertas da neurociência, é a partir do surgimento da escrita<sup>15</sup> que as áreas do cérebro recrutadas para reconhecer e produzir a linguagem oral, bem como as utilizadas no reconhecimento visual de imagens, passam por um processo de “reciclagem neuronal” (SCLIAR-CABRAL, 2013; DEHAENE, 2012), o que quer dizer que as áreas antes utilizadas apenas para reconhecimento de imagens e compreensão da linguagem ouvida são utilizadas também para processar as informações textuais que chegam via ocular. As regiões cerebrais recrutadas para o processamento da fala, em sujeitos típicos, são a área de Broca e área de Wernicke (HARLEY, 2014), localizadas no lado esquerdo do cérebro. Já para o reconhecimento de palavras escritas, o cérebro ativa a região occípito-temporal ventral, também no lado esquerdo, porém localizada mais abaixo. Segundo Dahaene (2012), todos(as) os(as) leitores(as) ativam a mesma região cerebral no momento da leitura, independente do sistema de escrita, comprovando a localização espacial de áreas encarregadas pelo processo de leitura no cérebro.

A partir dos anos de exposição à língua(gem) verbal oral, da inserção em contextos letrados, do início do ciclo escolar, e contando com a mediação dos(as) professores(as) no processo de sistematização do ensino do sistema alfabético, as crianças vão desencadear mecanismos cognitivos que as prepararão para o momento em que serão apresentadas para a representação gráfico-visual dos sons da língua relativos à fala. Esses mecanismos, através da fóvea ocular e a partir da evocação da memória, farão o reconhecimento dos símbolos visuais e a distinção entre eles (se são grafemas ou imagens não gráficas), também farão a identificação e decifração de como os símbolos estão organizados (de maneira aleatória ou combinada), se essa combinação

---

<sup>15</sup> A escrita, segundo dados históricos, surge a partir do sistema de contagem, feito com marcas em cajados ou ossos, usadas para contar gado e/ou outros animais domesticados e guardados em rebanhos pelo homem daquela época (CAGLIARI, 2009). Tais registros eram usados na compra e venda desses animais, para tal, os símbolos precisavam representar a quantidade de bichos, a espécie e o dono do produto. Com a expansão da população e do comércio, era necessário, então, abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e adotar outro sistema que representasse os sons da fala (CAGLIARI, 2009).

gera sentido e se há compreensão entre um arranjo e depois outro, e assim sucessivamente (STERNBERG, 2008). Segundo Ehri (2013, p.154), “quando os olhos do(a) leitor(a) incidem sobre uma palavra familiar, sua pronúncia, seu significado e seu papel sintático são todos ativados na memória”.

Para que ocorra a leitura, a fóvea ocular necessita de momentos de fixação dentro das sentenças, que são possibilitados por movimentos sequenciais que se fixam após blocos de palavras, chamados de *movimentos sacádicos* (STERNBERG, 2008). Os movimentos sacádicos saltam, como pulos, entre as fixações, em torno de 7 a 9 caracteres por vez, e essa é mais ou menos a extensão das fixações (STERNBERG, 2008). Quando a leitura já está automatizada, os olhos fixam pontos da sentença e não sílaba por sílaba, palavra após palavra, como quando a criança está sendo alfabetizada, por isso o reconhecimento de palavras é primordial para o processo de alfabetização, pois é a partir da automatização deste procedimento que o(a) leitor(a) dá passos maiores em direção à autonomia da atividade de ler.

Desde que se estuda o reconhecimento visual de palavras, mais fortemente a partir da década de 70, algumas foram as teorias que disputaram o domínio de um modelo ideal. 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. Até a proposta conexionista de Seidenberg e McClelland ser apresentada em 1989, acreditava-se que as palavras estavam dispostas em um léxico, ou dicionário mental, e o reconhecimento aconteceria, basicamente, a partir do acesso ao léxico ou seleção lexical. Esse modelo de reconhecimento de palavras também ficou conhecido por atrelar a informação semântica aos outros tipos de representações, como ortográfica e fonológica, na mesma sequência de regras de ativação. Já em 1981, McClelland, agora com Rumelhart, propôs um modelo de ativação interativa e competitiva, cuja intenção era explicar os efeitos de informações de níveis superiores sobre o processamento em níveis inferiores, no caso o efeito da superioridade da palavra. O modelo trabalha com base em níveis a partir do estímulo visual: de características para letras, de letras para palavras. 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. O modelo se propõe também explicar efeitos de *priming*<sup>16</sup> mascarado.

Dentre esse conjunto de modelos, entende-se que o reconhecimento de palavras possui papel fundamental para a leitura, pois sem esse conhecimento não existiria a leitura em si. 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 (MORAIS *et al* 2013). Essa, por sua vez, só ocorrerá quando o reconhecimento da palavra se der pela via lexical, através da rota ortográfica, e não 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.

#### **2.1.4 A importância da Consciência Fonológica**

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 pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica.”, ou seja,

---

<sup>16</sup>O *priming* é um fenômeno de pré-ativação, que ocorre quando um estímulo anterior a uma representação mental ativa um estímulo subsequente, sem que haja consciência da pessoa. Como explica Lupker (2013, p.61) “Na técnica do *priming* mascarado, uma palavra ativadora é apresentada breve e imediatamente após o alvo ser apresentado na mesma posição física na tela do computador.” desse modo, o alvo mascara o ativador, e quem lê não percebe que leu outro estímulo além do alvo.

toda forma de conhecimento explícito sobre manipulação da linguagem pressupõe a consciência fonológica e esta é apontada como preceptora da aprendizagem da leitura, no estágio da alfabetização. Segundo Capovilla (2003, p.37):

Há evidências de que habilidades de consciência fonológica são as melhores preditoras da ulterior aquisição da leitura [...] As habilidades de isolar um fonema (i.e. identificar um som individual numa palavra ouvida) e subtrair fonemas de palavras são as melhores preditoras de aquisição de leitura, tanto em crianças pré-escolares (YOPP, 1987) quanto em escolares de primeira série (Perfetti, Beck, Ball & Hughes, 1987).

Conforme 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, 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, 2003a; CAPOVILLA, 2004; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; MOOJEN, 2011; SOARES, 2016).

São diversos os níveis de domínios abarcados pelos conhecimentos da consciência fonológica, não existindo apenas “uma” consciência una, ou que ela esteja restrita a apenas um domínio de manipulação de fones. Conforme 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.

Desse modo, é necessário que a instrução ligada ao desenvolvimento desta na sala de aula das turmas em fase de alfabetização, ou mesmo pré-alfabéticas, abarque os diferentes modos de reconhecimento e manipulação de sons da fala, fones, fonemas e sílabas possíveis.

Alliende e Condemarín (2005) argumentam que o rendimento em leitura será melhor nas crianças da primeira série<sup>17</sup> 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 os 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 (fonemas), para mais adiante relacionar essas unidades às representações gráficas (grafemas), pois

em função desta consistência, 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).

A consciência fonológica é constituída de outras consciências, como de palavra, de sílaba e do fonema, esta chamada de consciência fonêmica. Com relação aos termos consciência fonológica e fonêmica, Soares (2016) explica como muitas vezes uma é tomada pela outra, porém, não se trata de sinônimos: a consciência fonêmica, ou do fonema, é parte integrante do todo que constitui a consciência fonológica, ou seja, é uma sub-habilidade constituinte da consciência fonológica.

Tal sub-habilidade é por sua vez constituída de outras habilidades menores, como manipular os fones, subtraindo-os, segmentando-os ou invertendo-os dentro de sílabas. Nas palavras de Godoy (2015, p.365, tradução nossa) “a tarefa de segmentação fonêmica é a habilidade fonêmica mais importante, pois permite prever futuros

---

<sup>17</sup> A tradução e publicação do livro foi realizada antes do sistema de ensino brasileiro alterar a nomenclatura de seriada para anual.



desempenhos em leitura e escrita no português brasileiro [...]”<sup>18</sup>, pois é na tarefa de distinção do fonema que se apresenta a consciência da existência do mesmo na língua e por conseguinte, ajudando assim a melhorar o desempenho em leitura de leitores(as) em formação.

Soares (2005) aponta a necessidade da relação entre consciência fonêmica e aprendizagem da língua escrita. Segundo a autora, essa relação se desenvolve de maneira interativa e recíproca, de modo que o bom desenvolvimento de uma influenciaria no bom desenvolver 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. A autora, 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. (SOARES, 2016, p.207)

Reforçando, assim, a ideia de importância do ensino explícito, inicialmente, 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, pura e simplesmente. Não é o nome da letra que a criança pronunciará ao tentar ler uma palavra, e sim a representação sonora e distintiva a qual aquele grafema se refere (o fonema), por mais que nomear as letras do alfabeto seja importante para o conhecimento da criança, se a alfabetização for baseada nesse pilar, e não levar em conta os pressupostos cognitivos descritos até aqui, muito possivelmente a criança não atingirá, ou atingirá com muito esforço e dificuldades, o estágio de leitora proficiente.

---

<sup>18</sup>Excerto original: *the phonemic segmentation task is the most important phonemic skill that enables predicting future performances in reading and writing Brazilian Portuguese.*

Esse ensino das relações entre grafemas e fonemas, inserido num contexto de exploração da consciência fonêmica, deve ser integrado à utilização de conjunturas textuais reais, que circulem de fato, ou se aproximem da melhor forma, ao ambiente social da criança, facilitando assim as conexões mentais entre conhecimento prévio (lexical e semântico), aos novos conhecimentos comprometidos na aprendizagem da leitura e ao conhecimento de mundo. Um destes conhecimentos requeridos é o da decodificação ortográfica.

### 2.1.5 O papel da decodificação

Como parte integrante dos processamentos em leitura que serão automatizados à medida que a criança aprimora seu desempenho em leitura, a decodificação implica na conversão do código ortográfico em sons da língua utilizados na fala. Esse é um conhecimento específico que precisa ser apresentado aos(às) alfabetizando(as), pois é necessário associar que grafemas representam determinados valores sonoros.

No português brasileiro, um grafema pode ser formado por uma ou mais letras. Segundo Morais (1996), a escrita ortográfico-alfabético compreende um estágio de tratamento de informação que é transformado e proveniente de outro estágio de tratamento, ou seja, do sistema operacional oral para o escrito. O mecanismo de decodificação está relacionado ao conhecimento das regras do código ortográfico. Ele progride à medida que as unidades linguísticas lidas aumentam e passam da relação grafema-fonema para encontros consonantais, rimas e sílabas (MORAIS *et al*, 2013).

Ensinar e aprender a decodificar são mais um passo em busca da automatização do processo de leitura. O(a) leitor(a) já proficiente precisará decodificar apenas em situações de reconhecimento de palavras novas ao seu vocabulário, o que não acontece com o(a) leitor(a) iniciante, este(a) necessita da decodificação enquanto os processos de reconhecimento dos traços distintivos entre as letras e suas articulações fonêmicas não estão ainda automatizados. Por exemplo, um(a) leitor(a) proficiente hipotético(a) estranharia ler a pseudopalavra<sup>19</sup> *islenxão*\* mas não estranharia ler a palavra *táxi*. Por mais polifônica que seja a representação do som<sup>20</sup> de x nas mais variadas combinações silábicas

---

<sup>19</sup> *Pseudopalavra* é o termo usado para designar as palavras inventadas, sem significado, de acordo com as regras fonotáticas de uma determinada língua.

<sup>20</sup> *Som* é o termo menos técnico para designar os valores fonológicos que um fonema representa. A letra -x representa na ortografia alguns fonemas possíveis

possíveis dentro da língua portuguesa do Brasil, esse(a) leitor(a) provavelmente tentaria pronunciar o fonema final de *islenxão*\* nas duas formas possíveis quando o x é seguido pelo ditongo ão, como em *conexão* e *caixão*, e não conseguiria acessar nenhum significado a partir do item lido, mas tentaria supor um significado, caso a palavra aparecesse em um contexto textual. Já para um(a) leitor(a) hipotético(a) ainda iniciante nos processos de alfabetização, talvez ambas as palavras não gerassem significado algum, porém o grau de dificuldade na leitura das sílabas com x seria o mesmo que teria o(a) leitor(a) proficiente na leitura das referidas pseudopalavras, por ter a letra x uma representação sonora não previsível.

Sendo o grande objeto do ensino da decodificação o sistema alfabético-ortográfico do português brasileiro, vale discorrermos alguns aspectos sobre ele. O alfabeto em língua portuguesa contém 26 letras que “isoladas ou combinadas e com alguns sinais como acentos gráficos, til e cedilha, representam fonemas” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p.38). Um fonema representa um traço distintivo entre palavras, como /m/ e /b/ em /m/ala e /b/ala. Porém, os sons para a realização de um mesmo fonema variam de acordo com a região onde o(a) aluno(a) em fase de alfabetização mora. Por exemplo, o fonema /r/ na palavra /poRta/ pode ser realizado de maneira bastante diferente pelo aluno catarinense, paulista ou baiano, porém, como não existe uma letra para cada som, já que os grafemas representam fonemas – não sons –, interessa apresentar como esses diversos sons são representados pelo mesmo grafema. Segundo Scliar-Cabral (2003a, p.39), uma das maiores dificuldades dos(as) alfabetizando(as), seria justamente a de “compreender que uma ou mais letras não se referem a uma sílaba (a não ser quando ela é constituída de uma vogal) e sim a uma unidade menor.”

As variações fonéticas de natureza social com as quais se deparam, em sala de aula, professores(as) alfabetizadores(as) podem gerar preconceito entre os(as) estudantes ou mal entendimento na produção escrita do(a) alfabetizando(a). Tais atos podem ser amenizados, consideravelmente, a partir do melhor conhecimento do

---

dentro do português brasileiro, por “som de -x” entendem-se os sons dos fonemas no qual a letra -x representa na ortografia.

sistema alfabético-ortográfico da língua que possuem os(as) profissionais da alfabetização.

Além do ensino dos princípios alfabéticos, uma grande tarefa é fazer o(a) alfabetizando(a) compreender que não escrevemos do mesmo jeito que falamos. Se por um lado a utilização dos sistemas alfabéticos “representa uma grande economia, por outro, constitui uma grande dificuldade quando o indivíduo vai se alfabetizar, porque ele percebe a sua fala como um contínuo.” (SCLiar-CABRAL, 2003a, p.39) e isso gera dificuldade na hora de compreender a divisão e separar em “pedaços” menores, como palavras, sílabas e letras, aquilo que ouve e reproduz.

Por tudo isso apresentado, tem a alfabetização um papel fundamental no ensino de leitura, e é necessário que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) utilizem estratégias de ensino planejadas e objetivas quando ensinarem os princípios alfabéticos do português brasileiro, pois seu descobrimento e automatização é uma etapa fundamental na aprendizagem da leitura.

### **2.1.6 A relação alfabetização e letramento**

Para Magda Soares (2005), saber utilizar a tecnologia da leitura e da escrita cumpre um papel social na vida dos indivíduos. A esse saber localizado na dimensão social chamou-se letramento. Para a autora, o letramento significa “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais” e “é necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES; BATISTA, 2005, p.50).

Segundo Morais e Kolinsky (2013, p.207) o “letramento é o conjunto de representações e processos que o indivíduo adquire como consequência obrigatória e direta de aprender a ler e escrever”, ou seja, o ensino da leitura e o desenvolvimento da competência leitora – ato de elaboração de significado a partir do reconhecimento automático visual de palavras – é parte do processo de letramento, que se inicia a partir do momento que o sujeito é inserido em contextos letrados, e só acontecerá dependendo do processo real e efetivo de alfabetização.

Conforme Scliar-Cabral (2013), não há uma oposição entre letramento e alfabetização, pois só se torna inteiramente letrado o sujeito plenamente alfabetizado. Porém, temos ainda no Brasil um número muito grande de pessoas supostamente alfabetizadas, porém não letradas, como apontam os índices da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA, que teve sua primeira edição no ano de

2013 “é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos(as) estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas” (INEP, 2013, p.1). Das 2,3 milhões de crianças avaliadas pela ANA no 3º ano do ensino fundamental, conforme Foraque (apud SCLIAR-CABRAL, 2015), **um quinto não sabe ler** (grifo nosso), e esse dado coloca em reflexão todos(as) os(as) envolvidos(as) com o ensino da leitura no país, fazendo-nos questionarmos como se está ensinando a ler e escrever no Brasil. Para Soares (1999, p.18), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” todavia, são milhões de brasileiros sem acesso à língua escrita no país por falhas nos processos de alfabetização, resultando em cidadãos e cidadãs iletrados(as), ou seja, não apropriados(as) das práticas de leitura e escrita do português brasileiro.

Sendo o letramento um estado de quem aprende a ler e a escrever, a alfabetização é o ponto crucial para que se chegue nele. Para isso, além dos preditores básicos e inerentes à criança, é necessária a mediação de ensino e a aprendizagem de estratégias introduzidas pelos(as) professores(as). Uma sala de aula repleta de estímulos visuais e um material didático moderno farão pouca diferença no desempenho em leitura se a criança não for familiarizada com o sistema de escrita, ou se o(a) alfabetizador(a) optar por métodos de ensino de leitura que não incluam minimamente o ensino de instruções fonológicas e fônicas de maneira evidente e sistematizada. Apesar desse entendimento, existem diversos métodos de alfabetização disputando espaço nas salas de aulas de todo o país. A seção a seguir apresentará os mais recorrentes.

## 2.2 ENSINO DE LEITURA INICIAL: A QUESTÃO DOS MÉTODOS

Para abrir a discussão sobre os métodos de ensino de leitura, convém estabelecer o que se entende por método de alfabetização. Nesta pesquisa escolhemos a concepção de Magda Soares (2016, p.16) que aponta para “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*”. Ou seja,

método de alfabetização aqui é entendido como um conjunto de procedimentos sistematizados que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Há muita confusão sobre método/metodologia mesmo dentro das obras canônicas sobre ensino da leitura. Portanto, há que se fazer a distinção entre método e metodologia de ensino. Se o método é concebido aqui como conjunto sistemático de procedimentos, para metodologia de ensino compreendemos como a aplicação desses procedimentos. A metodologia implica as escolhas teóricas acerca de ensino e de aprendizagem, que acabam por delinear o método selecionado pelo(a) alfabetizador(a), ou equipe/coordenação pedagógica, para o ensino inicial da leitura. Para Frade (2005, p.17):

os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer.[...] decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor tem sobre os processos cognitivos dos alunos, quando estes tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita e seu funcionamento social.

Portanto, a metodologia, de maneira geral, são as tarefas de ensino localizadas e postas em prática nos contextos de sala de aula subsidiadas por algum método de escolha do(a) alfabetizador(a). Tais tarefas podem facilitar a aprendizagem dos(as) alfabetizandos(as), bem como atrapalhar, ou até mesmo retardar o processo inicial de leitura.

No que diz respeito aos métodos de ensino de alfabetização no Brasil, segundo Mortatti (2006), por muitas décadas os modelos seguidos eram advindos do exterior. As primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas somente no final do século XIX, por professores paulistas e cariocas, e eram baseadas nos métodos da marcha sintética (da “parte” para o “todo”) – método de soletração, método fônico e método de silabação. Estas cartilhas circularam por vários estados do país, por um longo período de tempo.

Um pouco antes dos anos 20, surge com força a presença de cartilhas sob viés do método analítico, que ia do “todo” para a “parte”, pregando o contrário dos métodos sintéticos. O método global, ou analítico, “considera que a leitura é realizada como um todo e, por isso,

a associação da palavra escrita com seu significado e sua pronúncia deve ser a base dessa aprendizagem” (GODOY, 2001, p.40).

É a partir dos anos de 1930 que o governo torna mais homogênea a distribuição das cartilhas e manuais de professores, optando por propagar métodos mistos, mesmo assim, a escolha sobre qual método de ensino de leitura utilizar ficava a cargo dos(as) próprios(as) professores(as).

A partir dos anos 70, essa tradição de métodos utilizados desde o Brasil Império foi ampla e duramente questionada em virtude do já evidente fracasso escolar diagnosticado no país (MORTATTI, 2006). É então trazido ao Brasil a ideia do construtivismo, a fim de ser um novo conceito para se equivaler ao vigente. Ele foi apresentado não como um novo método (porém tomado como, por muitos), mas sim como um aparato para questionar a necessidade das cartilhas, bem como desmetodizar os processos de alfabetização até então em vigor. A partir de então, se instaura a briga entre os vistos – quase nunca confessos, mas praticantes - como “tradicionalistas”, que não quiserem aderir ao construtivismo em sala de aula e os já rapidamente adeptos ao modelo.

Segundo Mortatti (2006), o modelo construtivista estava totalmente institucionalizado nos anos 90 e início dos 2000, e isto pode ser percebido no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que regem a educação no Brasil. Para Alessandra Capovilla (2004), a desmetodização oriunda da soberania do método construtivista nos parâmetros educacionais assolou a educação brasileira no que diz respeito à competência em leitura, segundo a autora:

O fracasso de leitura e escrita [...] de alunos analfabetos não se deve a variáveis de natureza hereditária ou constitucional com subtrato anatômico e funcional identificável como na dislexia do desenvolvimento (A. Capovilla & F. Capovilla, 2004c) ou nos distúrbios de processamento auditivo central (F. Capovilla, 2002b) e do sistema vestibular (A. Capovilla, Miyamoto, & F. Capovilla, 2003a), mas, sim, a falhas extremamente grosseiras no modo como os princípios mais elementares que regem o ensino da alfabetização deveriam ter sido implementados. (CAPOVILLA, 2004, sem numeração)

Se historicamente a questão dos métodos foi controversa ou polêmica – no caso da dicotomia entre ensino construtivista *versus* ensino explícito, para Magda Soares (2016, p.331) chegou a hora de parar de protestar a “*questão dos métodos*” para “*alfabetizar com método*”. Para a autora, o método de alfabetização serve para:

orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (idem)

Segundo Soares (ibidem), uma alfabetização bem-sucedida independe da escolha por qual método o(a) alfabetizador(a) opte por seguir, desde que seja construída “compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvam atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança [...]”. McGuinness (2006) também acredita que o sucesso do ensino da leitura independe do método de alfabetização escolhido, mas não completamente, segundo a autora:

a prática em ouvir unidades de som do sistema de escrita, aprender as correspondências entre essas unidades e seus símbolos, e imaginar como as unidades se relacionam para formar novas palavras são os elementos essenciais de um método de leitura eficaz (MCGUINNESS, 2006, p.92).

Ou seja, qualquer método de ensino seria bom, desde que ele esteja vinculado à exploração da relação entre fonemas e representações grafêmicas do sistema de escrita o qual esteja sendo ensinado. Além de elencar, também, que é preciso de muita prática em sala de aula para atingir plenamente os objetivos de alfabetizar. Quanto mais essas habilidades forem exploradas pelos(as) professores(as) e praticadas pelos(as) alfabetizandos(as), mais chances de sucesso na leitura.

Como já mencionado, os métodos mais difundidos se distinguem fortemente entre os analíticos e sintéticos. Os métodos analíticos buscam ensinar a ler compreendendo que a criança deva perceber os fenômenos da língua de modo global, partindo assim do



todo para as partes, rompendo com o princípio da decifração. As unidades de análise são o texto, a frase e a palavra, e supostamente os aprendizes iniciados em tais métodos, posteriormente conseguirão realizar análises de unidades menores da língua. Dentre os métodos analíticos destacam-se o de palavração/sentenciação, método global de contos e o método natural.

Conforme Frade (2005), o método da palavração consiste em apresentar a primeiramente a palavra, e mais tarde decompô-la em sílabas. Neste método, mais importante que ter regularidade ortográfica, ou seguir o princípio da língua, as palavras apresentadas aos aprendizes precisam ter significado para eles (FRADE, 2005). Há também o variante método de sentençação, que é posto em prática através da mesma metodologia, porém iniciando o trabalho pela sentença.

O método global de contos, tão difundido no Brasil, chegou a ser oficializado como o método utilizado para alfabetizar em vários estados do país. Ele gerou uma série de pré-livros, utilizados como material didático em sala de aula, que consistiam em utilizar a mesma personagem em todas as lições. O texto “lido” era memorizado e utilizado para reconhecimento de sentenças, expressões, até chegar à palavra e sílaba.

Por último, o método natural, que pode facilmente ser incorporado ao método global. Neste método, acredita-se que a leitura ocorrerá como consequência natural da escrita. Os utilizadores deste método defendem que à medida que a criança for escrevendo, ela irá gravar a forma global das palavras, e posteriormente, estarão aptas para decodificá-las.

Na contramão dos métodos analíticos, encontram-se os métodos do grupo sintético, que partem das partes para o todo, privilegiando as correspondências fonográficas. Destacam-se o método silábico, que toma como unidade inicial de ensino a sílaba; o alfabético, que toma como unidade de ensino a letra; e o fônico, cuja unidade é o fonema.

O método silábico ensina a partir dos encontros na esfera da sílaba, como os vocálicos, e segue uma ordem de apresentação das sílabas das mais simples até as mais complexas. Há bastante semelhança deste método com o de silabação, da marcha analítica, porém este situa o início do ensino na sílaba, e o outro na palavra para chegar à sílaba.

O método alfabético é o mais antigo dentre os métodos sintéticos e foi utilizado em massa até o início do século XX. Este consiste em apresentar inicialmente as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os(as) educandos(as) deveriam, primeiramente, decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra, somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar em palavras.

Por último, apresentamos o método fônico, cujo princípio consiste em inicialmente ensinar as relações entre fonemas e grafemas, unidades que têm como função distinguir significados, dentro das palavras. Eles podem ser silábicos ou fonológicos, e o objetivo é de que a criança desenvolva habilidade fonológica que irá ajudar no processo de aprendizagem da escrita.

Sobre este método, retomamos a questão de qual destes seria melhor para alfabetizar, e citamos Scliar-Cabral (2013) que defende, e embasa sua defesa em diversos estudos atuais da neurociência e da psicolinguística, os quais apontam o método fônico como um dos mais eficazes para a alfabetização de crianças em idade escolar. Segundo a autora, muitas vezes este método é incompreendido, como se ele ignorasse a existência e necessidade de processamentos paralelos ao ensino do fonema e sua correlação ao grafema, ou como se métodos fônicos não se preocupassem com a compreensão dos textos. Os métodos fônicos defendem o desenvolvimento da consciência fonológica para o bom desempenho em leitura. Segundo Scliar-Cabral (2013, p.91):

O verdadeiro método fônico tem por escopo a automatização do reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, para chegar-se ao grafema, cuja função não é outra senão **distinguir** uma palavra da outra [...]

Em suma, para aprender a ler a criança precisa distinguir fala de escrita, compreendendo que esta é a representação gráfica daquela; reconhecer os traços que constituem as letras e sua invariância, pois mesmo quando aparecem em diferentes padrões, elas continuam a possuir o mesmo formato; compreender a relação entre o que se fala (composto por fonemas) do que se escreve (composto por grafemas) e estabelecer isso tudo dentro de regras que regem o sistema de escrita. Não são processos de ensino simples, são predominantemente

exclusivos da escola, e são de extrema importância quando pensados para a formação de futuros(as) leitores(as) no país. Além disso, esses processos de âmbito cognitivo, como ditos anteriormente, são desenvolvidos concomitantemente aos pressupostos afetivos, afetuosos, físicos, estéticos e sociáveis.

Para auxiliar os(as) alfabetizadores(as) nesta etapa do ensino da leitura, a alfabetização, é que surgem os materiais didáticos, mais especificamente as cartilhas de alfabetização e o livro didático dos anos iniciais, o qual será apresentado, brevemente, a seguir

### **2.2.1 O material didático-pedagógico: o livro didático**

A história do livro didático se mescla com a própria história dos métodos de alfabetização no Brasil. O ensino da leitura e escrita, concentrado no processo de alfabetização, foi transposto para a sala de aula, no final do século XIX, mediante o uso dos diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos ou métodos analíticos –, que padronizaram a aprendizagem utilizando as cartilhas como livro didático. As cartilhas voltadas para alfabetização dividiam-se entre os métodos globais, como em *O livro de Lili* (1930) e *Os três porquinhos* (1954); e os métodos analíticos, como a *Cartilha Analytica* (1907). Cada estado/município adotava aquela que desejasse distribuir aos seus professores (SCLIAR-CABRAL, 2013).

A prática de uma política do livro didático no país foi demarcada a partir dos anos 1930, por ser também este período o marco de uma ideia de educação mais consistente por parte do Estado. Lembrando que este foi o período no qual o Brasil passou pelas políticas nacionalistas do Estado Novo, promovido pelas mãos de Getúlio Vargas. Pensando a partir desta perspectiva, segundo Freitag, Motta e Costa (1987, p.05), no Brasil, o livro didático

adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo, sua destinatária, quase exclusiva, passa a ser a criança carente de recurso [...] oriunda das classes populares de baixa renda.

Ainda conforme os autores, essas crianças eram na época da implementação do LD 60% dos(as) estudantes das escolas públicas

brasileiras, e o livro se destinava à material de apoio para os planos de educação em massa que se estabeleceram.

Acontece que essa realidade perdurou ainda por muitas décadas, mesmo criadas políticas mais sólidas sobre o uso e distribuição do LD no país, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que data de 1929 e perdura até os dias de hoje, o caráter quase “cartilhal” do LD permanece.

Por um longo período, o material de ensino disponível para os(as) professores(as) alfabetizadores(as) eram as cartilhas, como a Antologia Nacional<sup>21</sup>, criada no período da República. Tais suportes subsidiavam muito mais do que a temática alfabetizadora ou ensino literário. Eram agentes de uma inserção e fixação de uma cultura nacional na escola brasileira delegando ao ensino do Português e da Literatura o papel de representar a pátria brasileira.

Dos anos 70 em diante, com a queda da utilização da Antologia Nacional, os livros didáticos tornaram-se imprescindíveis em sala de aula. “A Antologia Nacional foi adotada [...] marcando, ao longo de seus 74 anos de uso e 43 edições - 1ª edição é de 1895 e a última de 1969 - a leitura escolar no Brasil” (LEÃO, 2007, p.50). Esse material didático reunia em si diversos textos e exercícios elaborados para serem utilizados em sala de aula.

Resgatando o papel que o LD recebeu no Brasil, Coracini aponta como (1999, p.11), “os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”. Em se tratando das diversas realidades brasileiras, não é difícil constatar que “em muitos contextos e localidades, o LD continua sendo a principal e, às vezes, a única fonte de leitura tanto para alunos quanto para professores” (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007, p.112). Souza (1999, p.27) afirma que:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma

---

<sup>21</sup>“A Antologia Nacional foi uma coletânea de textos – autores brasileiros e portugueses – que servia como material didático de leitura escolar no cenário brasileiro e é, dessa maneira, a condição de sustentação do discurso de afirmação do Livro Didático no Brasil” (LEÃO, 2007, p.50).

verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada.

Tal verdade é muitas vezes assumida pelo(a) professor(a) em sala de aula e simplesmente reproduzida aos(as) estudantes, sem que haja o questionamento de tais verdades apresentadas pelo LD. A assunção de que o LD está completamente incorporado às práticas de ensino é incontestável, porém em muitos contextos assume o LD o caráter de fonte única de leitura para estudantes e professores, e esse caráter é preocupante, mesmo que ele seja peça fundamental dentre as metodologias de ensino, conforme assumem Santos; Albuquerque; Mendonça (2007, p.114), em contextos de alfabetização, o LD

tem papel fundamental, na medida em que reúne uma série de textos a ser lidos pelos alunos, constituindo, muitas vezes, [...] como o único material de leitura disponível para o trabalho pedagógico.

e esta é uma realidade que não pode ser ignorada em se tratando da situação escolar de muitas localidades no Brasil. Porém, precisa ser superada. O lugar do LD não é o central. Nas palavras de Azevedo (2015, p.39) ele é:

um instrumento estruturado e elaborado para colaborar no processo ensino-aprendizagem, fazendo-se válida sua presença em sala de aula, observando-se que sua escolha e utilização devem ter o intuito de auxiliar o professor, como recurso básico, facilitador e instrumento de apoio na prática pedagógica.

Levando em consideração a significativa relevância e importância do LD como instrumento auxiliar de ensino, cabe ao professor e professora saber fazer uso deste e incluí-lo de modo que ajude no processo de ensino-aprendizagem de seus(suas) educandos(as), e não deleguem ao livro funções que são deliberadamente dos(as) próprios(as) alfabetizadores(as). É notório que o livro didático contém um saber institucionalizado no contexto escolar e legitimado por ele, conforme Leão (2007, p.121) ele “surge com a escola e está presente na

história do ensino.” E é esse o instrumento próprio para auxiliar no ensino e na aprendizagem da leitura.

Sendo assim, apesar do status de autoridade, e de muitas vezes modelar o conhecimento do(a) professor(a) e/ou do(a) estudante, ele merece ocupar um bom espaço como ferramenta disponível à metodologia de ensino da leitura, pois já é legitimado para isso. Dessa forma:

o professor pode valer-se do livro didático para o ensino da leitura que vai além da compreensão literal das sentenças, contribuindo assim, para a função social da escola que preconiza a formação de estudantes, cidadãos críticos e atuantes na sociedade por meio de diferentes práticas de letramento. (AZEVEDO, 2015, p.39):

Paradoxalmente, nas palavras de Azevedo (2015), pode-se perceber que o LD possui quase o mesmo caráter questionado por Freitag, Motta e Costa (1987), porém agora, sob a pecha de função social, diferentemente da função formativa que ganhara no primeiro momento de sua utilização, quando era encarregado de um ensino cívico, para além das funções educativas estritas da escola. Mas esta é outra discussão. Interessa-nos saber que ele é válido como instrumento auxiliar no ensino e aprendizagem inicial da leitura, em sala de aula.

A partir dos pressupostos expostos neste capítulo, pode-se observar a complexidade que envolve o tão corriqueiro - para aqueles que sabem fazê-lo - ato de ler. Conclui-se, portanto, que não há ensino de leitura sem que haja sistematização deste ensino, e este seja vinculado à algum método de alfabetização que explore as relações entre sons da língua portuguesa do Brasil (os fonemas do PB) e sua escrita, materializada no sistema ortográfico brasileiro. Este ensino inserido dentro de um contexto escolar incentivador, mediado por profissionais capacitados(as) e competentes, auxiliados por ferramentas instrucionais e educativas como os livros didáticos.

A seguir, apresenta-se o capítulo sobre o Método elaborado para esta pesquisa de mestrado.

### 3. MÉTODO

Para colocar em prática a investigação do desempenho inicial em leitura dos(as) educandos(as) do primeiro ano da educação fundamental, inserida na relação do uso do livro didático ou outros materiais didáticos em dois contextos de ensino distintos, bem como em conformidade com as perspectivas docentes no que tange à alfabetização, foram escolhidos e/ou desenvolvidos, e utilizados os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise de dados apresentados neste capítulo.

Salienta-se que a presente pesquisa, de cunho experimental<sup>22</sup>, por propor-se a observar, investigar, pré e pós-testar as variáveis que incidem sobre as hipóteses com relação ao desempenho em leitura de estudantes em processo de alfabetização, em meados e no final do ano letivo<sup>23</sup>, levando em conta aspectos relativos ao ensino (tais como conteúdo, encaminhamentos das aulas e materiais didáticos), foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina: parecer consubstanciado de número 1.631.407.11, datado de 11 de julho de 2016.

Para a pré e pós-testagem de leitura inicial com os(as) estudantes, optou-se pelos testes de Consciência Fonêmica da Bateria de Avaliação da Linguagem Escrita e seus distúrbios - BALESC (GODOY, 2001)<sup>24</sup> e pela Bateria de Produção e Recepção da Linguagem

---

<sup>22</sup>Segundo Gil (2002), a pesquisa experimental consiste em “determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto” (GIL, 2002, p.48), a partir desta definição esta pesquisa enquadra-se nesta classificação. Além disso, segundo Fonseca (2002), as pesquisas experimentais também são reconhecidas por debruçarem-se sobre um antes e depois de um único grupo, em nosso caso, o grupo de crianças das duas turmas em fase de alfabetização, nas duas unidades escolares.

<sup>23</sup>A intenção era de entrar em sala de aula para iniciar a pesquisa assim que o ano letivo teve início, porém, em uma das turmas pesquisadas houve atraso na contratação da professora regente, bem como tivemos atraso na apreciação ética por parte do Conselho de Ética da Ufsc.

<sup>24</sup>Como sugestão da banca de qualificação desta dissertação.

(SCLiar-CABRAL, 2003b); para conhecer as concepções de leitura, ensino de leitura e alfabetização que possuem as professoras regentes e segundas professoras de turma, bem como delinear seus perfis profissionais, foram elaborados um (i) roteiro de entrevista semiestruturada e um (ii) formulário de coleta de dados, com base em Bauer; Gaskell (2002) e Gray (2009). Também foi elaborado, para esta pesquisa, o Protocolo de Observação de Aula, com base em Bunzen, Dickel e Heinig<sup>25</sup>, a fim de registrar o contexto escolar de sala de aula de cada uma das turmas participantes. Por fim, foi desenvolvido um Protocolo de Avaliação do Livro Didático, visando analisar o livro didático escolhido pelas escolas para ser utilizado durante o ano letivo nas turmas.

Tais instrumentos eleitos e elaborados, bem como quais caminhos foram utilizados durante os meses de pesquisa e aplicação dos mesmos, quais os critérios para as análises dos dados obtidos e coletados e quem foram os(as) partícipes desta pesquisa, serão apresentados a seguir.

### 3.1 PARTICIPANTES

Uma vez que contextos de ensino diferentes podem intervir distintamente no processo de aprendizagem e, portanto no desempenho dos(as) estudantes, mesmo quando a principal fonte de material didático, o LD, é a mesma, foram selecionadas duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais da grande Florianópolis. 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, escolas cujo perfil socioeconômico e índices Ideb<sup>26</sup> são similares. A escolha das escolas foi

---

<sup>25</sup> Foi um projeto integrado inserido nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita “no campo da Educação e da Linguística Aplicada com destaque para compreensão dos processos discursivos da dinâmica da sala de aula, mais especificamente sobre os processos discursivos de sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental” segundo texto oferecido pelo coordenador Clécio dos Santos Bunzen Júnior. Financiado pelo CNPq, encontra-se concluído.

<sup>26</sup> A Escola de Educação Básica 1 possuía um Ideb de 4.2 no ano de 2015 para o 4º e 5º ano, e tinha registro de 3.8 no ano de 2011. Já a escola 2 possuía um Ideb de 4.6, registrado no ano de 2015 nas mesmas turmas do fundamental. Em



motivada fundamentalmente por duas razões: terem integrado, no núcleo Ufsc, o projeto “Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC”, o que contempla o critério de pertencimento a comunidades vulneráveis socioeconomicamente e também o critério de baixo Ideb, e por terem optado pela utilização do mesmo livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental, qual seja: “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014).

Por parte dos(as) educandos(as), foram participantes da pesquisa: os(as) estudantes cujos pais e/ou responsáveis autorizaram a participação nesta através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado; que demonstraram interesse em participar das atividades propostas; frequentaram o primeiro ano do ensino fundamental pela primeira vez (sendo não repetentes); e estudantes típicos, que não apresentavam necessidade da presença de um segundo professor em sala (conforme critérios da escola), com ressalvas aos estudantes cadeirantes, que necessitam de segundo professor por conta da condição motora, e não cognitiva. Inclusive tivemos uma criança cadeirante, participante pela escola 2. Salientamos que as crianças que não trouxeram os TCLE assinados, porém tiveram vontade de participar das atividades - por acontecerem no dia a dia de sua sala de aula-, não foram impedidas de realizarem as testagens, porém seus dados não foram contabilizados, bem como os dados das crianças repetentes e daquelas que receberam diagnóstico de problemas cognitivos ao longo do ano.

Da escola 1, inicialmente foram 13 educandos, entre meninos e meninas, de uma turma com oficialmente 27 matriculados no período matutino; da escola 2, inicialmente foram 16 estudantes, entre meninos e meninas, dentre 25 matriculados, também no período matutino. Estes 29 estudantes participaram da pré-testagem, em meados do ano letivo; participaram também da maioria das aulas observadas no decorrer dos bimestres, porém na pós-testagem o número de participantes caiu para 22, somadas as duas escolas. Esta queda deu-se pois, em uma escola alguns estudantes foram transferidos para outra instituição de ensino, na outra se descobriu depois da pré-testagem que uma das participantes já

havia cursado o 1º ano do E.F., e outro estudante recebeu diagnóstico clínico de problemas cognitivos próximo ao final do ano, desqualificando, infelizmente, ambos do perfil de estudante que se delimitou para esta pesquisa.

As professoras participantes da pesquisa foram as docentes das respectivas turmas - sendo as professoras regentes (responsáveis pelas turmas) e as segundas professoras (incumbidas de acompanharem os estudantes com necessidades especiais diagnosticadas, a saber 1 menino em cada turma, um cadeirante e um autista). Todas as quatro professoras participantes possuíam contrato temporário juntamente à Secretaria Estadual da Educação (SED) e também concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Salienta-se que as segundas professoras constituíram o grupo estudado por terem assumido as turmas nos momentos de ausência das professoras regente e também auxiliarem no desenvolvimento das aulas na presença da primeira. Por conta de uma das turmas (escola 1) ter tido troca da professora regente por três vezes durante o ano letivo, foi possível acompanhar o desenvolvimento do trabalho de apenas duas delas e realizar a entrevista com aquela que permaneceu com a turma até o final do ano. A primeira professora ficou pouco tempo com a turma, para nossos fins de pesquisa ela não seria entrevistada, já o contato com a segunda profissional, que estava com a turma quando iniciaram-se as observações, infelizmente não foi mais possível depois de seu desligamento das atividades docentes na escola em questão, por este motivo entrevistou-se apenas a última professora contratada como regente da turma.

### 3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para avaliar o desempenho em leitura dos(as) estudantes, de modo a contrastar os resultados obtidos ao final do ano letivo com aqueles observados no início da interação da pesquisadora com as turmas, e analisar as possíveis diferenças (entre o antes e o depois) foram aplicados e replicados testes de leitura e consciência fonêmica. Em se tratando dos contextos de ensino, para sua análise foram feitas observações de aulas e entrevistas com as professoras envolvidas no processo de alfabetização. O livro didático foi analisado por ser uma constante entre as duas turmas. A descrição dos instrumentos utilizados e/ou desenvolvidos para a coleta de dados encontra-se a seguir.

### 3.2.1 Para a coleta de dados com os(as) estudantes

Para a coleta de dados com os(as) estudantes participantes da pesquisa, tendo em vista o desempenho em leitura, buscou-se por testes de leitura e de consciência fonológica que atendessem aos requisitos de confiabilidade e validade científica. Ao adequar os testes eleitos para a realidade desta pesquisa, decidiu-se por focar e verificar dentro do espectro da consciência fonológica, a consciência fonêmica.

Os testes de consciência fonêmica foram trazidos a esta pesquisa por representarem uma necessidade na investigação do desenvolvimento de habilidades preditoras que dão suporte à aprendizagem da leitura. Já os testes de leitura selecionados dentro de uma bateria maior de testes, tinham o objetivo explícito de testar as habilidades de leitura propriamente ditas, apresentadas no capítulo anterior.

Propôs-se a testagem nas duas turmas ingressantes no ensino fundamental, em março e em dezembro, para avaliar a existência de uma consciência do fonema e/ou seu desenvolvimento no começo e ao final do ano letivo. Porém, devido à demora na obtenção do parecer favorável pelo Comitê de Ética da Ufsc (demora não decorrente de problemas da pesquisa, mas de atraso na análise) e também em razão da demora na contratação de uma das professoras alfabetizadoras (escola 1), os pré-testes foram realizados somente entre junho e julho, antes de encerrar o 1º semestre letivo. A retestagem aconteceu em dezembro, na última semana de aula em cada escola<sup>27</sup>, sendo aplicados os mesmos testes, seguindo os mesmos procedimentos.

É sabido que a opção por aplicação de teste-reteste pode ter um efeito facilitador ao desempenho dos(as) participantes no segundo encontro com o mesmo instrumento. Entretanto, nesta pesquisa 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.

---

<sup>27</sup> Apesar de o calendário do ano letivo ser o mesmo para todas as unidades educativas do Estado, uma das escolas encerrou suas atividades com estudantes em sala uma semana antes que a outra.

### 3.2.1.1 Testes de Consciência Fonêmica

Para testar os aspectos da Consciência Fonêmica (CFe) dos(as) participantes infantes, havia-se optado inicialmente pelo Instrumento de Avaliação Sequencial de Consciência Fonológica - CONFIAS (MOOJEN, 2011); entretanto, na fase de qualificação desta Dissertação de Mestrado, foi sugerida, por membro da banca avaliadora, a Bateria de Avaliação da Linguagem Escrita e seus distúrbios – BADESC (GODOY, 2001), por haver desacordo<sup>28</sup> com relação à validade dos testes do CONFIAS. Para esta pesquisa então foram consideradas as Tarefas de Consciência Fonêmica - TCFe (GODOY, 2015) pertencentes a BADESC, as quais, segundo a autora, possuem validação.

A BADESC (GODOY, 2001) completa possui tarefas de nomeação de figuras, repetição de pseudopalavras, de inversão silábica e fonêmica, de subtração silábica e fonêmica, tarefa de acrônimos auditivos e tarefas de conhecimento de letras e grafemas. Para esta pesquisa, utilizaram-se as tarefas de segmentação fonêmica e de subtração fonêmica. Tais tarefas compõem o TCFe (GODOY, 2015), que é parte da BADESC, porém já validada.

As TCFe (GODOY, 2015) são realizadas utilizando pseudopalavras como estímulo e, no caso das tarefas de subtração, como alvo de resposta.

#### Tarefa de Segmentação Fonêmica:

A tarefa de segmentação consiste em separar os segmentos das pseudopalavras apresentadas oralmente pela aplicadora, respondendo cada fonema de modo individual como devolutiva. É composta por oito itens entre seis monossílabos e dois dissílabos, com a seguinte estrutura silábica (Consoante/Vogal) e exemplo aplicado: CV - CHO, RÁ, FI; CVC - GUS, BOR, FER; e CVCV – RIVO e JAFI (GODOY, 2015). Ou

---

<sup>28</sup>Segundo Urbina “[...] *neither one of these instruments present factorial validity results in which the construct is assessed in a structural manner, through factor analysis or latent variable modelling, with the construct here being considered a “synonym of a latent variable and not directly observable”* (apud GODOY, 2015, p.364) [...] nenhum destes instrumentos apresenta validade fatorial em que a construção é avaliada de forma estrutural através de análise fatorial ou modelagem de variáveis latentes, sendo a construção aqui considerada um “sinônimo de variável latente e não diretamente observável.” (tradução nossa)

seja, ao ouvir /rá/ é esperado da criança que responda /r/ e /a/ separadamente. São apresentados cinco estímulos-teste similares aos exemplos-alvo antes de iniciar a tarefa, para treino.

#### Tarefas de Subtração de Fonema Inicial:

As tarefas de subtração de fonema consistem na retirada do primeiro fonema da pseudopalavra apresentada, respondendo oralmente o que sobra do estímulo recebido sem a parte inicial. Duas tarefas foram apresentadas ao(à) participante.

A primeira possui dezesseis estímulos em uma estrutura CVC, são eles: FER, SUR, PES, RUS, FRAS, BER, GUI, ZOR, XOS, TOR, LIS, MIR, DOS, VES, NUR, KAS. Ou seja, a criança deve responder aquilo que sobra sem o 1º fone, no caso de /fer/ a resposta é /er/.

Já na segunda tarefa os estímulos apresentados possuem uma estrutura CCV - contendo dez itens, são eles: PRO, FLE, DRE, PLA, KRU, BLO, TRU, GLIM, VRA, KLI (GODOY, 2015). Aqui o que se espera da criança é que responda, no caso de /pro/, /ro/. Antes dos testes de subtração também é realizado um treino inicial para apresentar a tarefa à criança e este conta com cinco exemplos, os quais respeitam a ordem do que se pediria na tarefa aplicada.

A instrução para executar cada tarefa, bem como exemplos para treino e os estímulos investigados, foram anunciados oralmente pela examinadora a cada teste, com cada criança.

Não foi estabelecido pela autora critério de pontuação na correção dos quesitos testados, apenas marcação de certo ou errado na ficha de conferência. Certo se a criança executasse a tarefa e errado caso não executasse, desistisse ou errasse. Vale ressaltar que, na aplicação desses testes, sempre que a criança demonstrou não compreender os exemplos ela foi liberada da aplicação do restante do Instrumento, para que não houvesse constrangimentos ou sujeição da criança a tarefas que ela não tenha conseguido executar, evitando assim causar mal estar ao(a) estudante.

#### *3.2.1.2 Bateria de testes de Leitura*

Para averiguar o desempenho em leitura inicial dos(as) educandos(as) participantes deste estudo, propôs-se testagem de leitura em meados e no final do ano letivo, ainda durante o processo de alfabetização, checando o desempenho apresentado em cada um dos momentos. Os testes aplicados foram os mesmos, e seus resultados foram colocados em contraste após os meses de interação entre professoras, estudantes, e material didático.

Os testes de leitura que foram aplicados aos(as) educandos(as), individualmente, em julho e em dezembro de 2016 (mesmos períodos da aplicação dos testes de consciência fonêmica), são de autoria de Leonor Scliar-Cabral (2003b) e foram retirados do *Guia Prático de Alfabetização, baseado em Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro* (SCLiar-CABRAL, 2003). Os testes escolhidos para aplicação nesta pesquisa compõem a Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal (SCLiar-CABRAL, 2003b). A Bateria não foi aplicada completamente por possuir testes de recepção e produção oral e produção escrita, os quais não são foco desta pesquisa. Portanto, foram aplicados somente os seguintes testes:

Teste de Emparelhamento de palavras e frases escritas com gravuras:

Os testes têm por objetivo avaliar a habilidade da criança em perceber oposição entre grafemas e pares mínimos e enunciados mais extensos.

O **teste de emparelhamento de palavras** consiste em a aplicadora entregar uma ficha com uma palavra, e a criança é solicitada a colocar a ficha sobre a imagem que faz correspondência à palavra recebida em uma cartela com outras cinco imagens. Exemplo: cada cartela contém seis imagens e são disponibilizadas para a criança 6 fichinhas contendo cada uma o nome de cada imagem da cartela, a cartela 1 tem as seguintes imagens: pote, bote, vaca, faca, gato e gado. São quinze cartelas ao total do teste, somando 90 palavras testadas.

O **teste de emparelhamento de frases escritas** é similar ao anterior, porém neste, ao invés de a ficha conter uma palavra apenas, há uma frase como “o menino come”. É requerido 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. A primeira cartela, por exemplo, conta com 4 imagens/ação, uma menina comendo, um menino comendo, um menino correndo, e uma menina correndo. A frase na

ficha entregue para a criança é “o menino come”. Neste teste são cinco cartelas ao total, e cinco frases-alvo.

Teste de correspondência fonológica-grafêmica:

Neste teste são lidas pseudopalavras, uma a uma, para que a criança aponte aquela que ouviu, em meio a outras quatro pseudopalavras (ou não) concorrentes. Ex. A aplicadora lê a palavra tefa\* e a criança deve apontar para esta pseudopalavra escrita que está ao lado de lefa\*, tela, defa\* e vode\* na mesma linha da cartela.

Teste de leitura em voz alta e compreensão em leitura:

Os testes de leitura e compreensão têm por objetivo confirmar os desempenhos de decodificação presentes nos testes anteriores, porém agora em um contexto textual.

No **Teste de Leitura em Voz Alta** a criança recebe o texto “O tatu encabulado” e deve ler para a aplicadora do teste.

Já o **Teste de Compreensão de Leitura** utiliza o mesmo texto do teste anterior, porém agora a criança terá tempo de ler em voz baixa ou silenciosamente e responder questões relativas à compreensão textual, como “o tatu era envergonhado?”. O teste é individual, como todos os testes até o momento apresentados, porém a indicação deste é que ele pode ser feito na própria sala de aula, com as demais crianças, e que tenha duração de 30 minutos.

A bateria de testes não prevê pontuação para acertos ou erros, mas se há compreensão das respostas dadas e devolutivas dentro do que é esperado, em cada uma das testagens. A correção do teste implica a anotação com X nas respostas que respeitam o texto.

### **3.2.3 Para a coleta com as professoras**

Os instrumentos para a coleta de dados com as professoras participantes da pesquisa foram elaborados exclusivamente para esta investigação. São eles: roteiro para entrevista semiestruturada e questionário para montagem de um perfil profissional.

### 3.2.3.1 Entrevistas Semiestruturadas e Perfil Docente

Para pesquisar quais são as experiências e concepções de leitura, ensino de leitura e alfabetização que as professoras das turmas observadas assumem, foram elaboradas e realizadas entrevistas semiestruturadas. A escolha pela entrevista semiestruturada ou *qualitativa* (BAUER; GASKELL, 2002; GRAY, 2009) para coletar os dados relativos às concepções de leitura e alfabetização, de acordo com as perspectivas sobre método de ensino de leitura que acreditam utilizar as professoras das turmas pesquisadas, deu-se por se tratar de instrumento de coleta de dados que vem se mostrando eficiente na investigação de processos subjetivos que implicam detalhamento do(a) participante quanto a questões possivelmente observadas pelo pesquisador externo (BAUER; GASKELL, 2002, p.62). Para Gray (2009, p.299-300), “o uso de entrevistas semiestruturadas também permite ao pesquisador “aprofundar” em busca de respostas mais detalhadas em que o respondente deva esclarecer o que disse”.

Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.65), “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”; portanto, são fundamentais para auxiliar – pois haverá observação de aula também (CFe. seção 3.2.4) - na averiguação de que concepções e metodologias de ensino as professoras ancoram suas abordagens didáticas.

A semiestrutura da entrevista pode ser observada na Figura 1, a fim de nortear a conversa e fornecer uma progressão lógica à discussão. Vale ressaltar que o papel da estrutura é o de sustentação e guia de indagações, e não de engessar a conversa; assim, a ordem das perguntas pode sofrer alguma alteração em prol do melhor andamento da entrevista.

Figura 1: roteiro para entrevista semiestruturada.

Fonte: instrumento elaborado para esta dissertação.

<b>ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>
1) Concepções sobre si como(a) leitor(a), leitura e ensino de leitura:
O que tu entendes por leitura? Podes me falar um pouco sobre isso?
O que tu costumavas ler para preparar as aulas? E, para além das aulas, a leitura faz parte das tuas atividades cotidianas? Em quais contextos? Quais são as leituras mais comuns/frequentes que tu fazes?
Tu poderias descrever pra mim como ensinas teus alunos a ler no primeiro ano? Que caminhos tu tomas? O que é imprescindível ensinar para que eles se alfabetizem e aprendam a ler?



O que significa alfabetizar, na tua opinião e considerando a tua experiência docente?
Como avalias a aprendizagem da leitura dos teus alunos ou a alfabetização deles?
Em que momento os alunos se tornam leitores, pra ti? Podes exemplificar?
2) Sobre o material didático:
Como e quando o LD (de português) entra nas tuas aulas? Com que frequência utilizas esse livro? Saberias dizer por quê?
Utilizas outros materiais didáticos em tuas aulas (de LP) além do livro? Quais? Com que objetivo?
Como avalias esse livro didático escolhido pela escola para este e os próximos dois anos?
Gostarias de deixar um comentário final?

Com a intenção de traçar o perfil profissional das professoras participantes da pesquisa, foram entregues **questionários de levantamento** (GRAY, 2009) referentes à experiência profissional e à formação acadêmica para preenchimento pelas próprias participantes, nos dias das entrevistas. “Os questionários são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada” (GRAY, 2009, p.274), facilitando, assim, organizar o conhecimento sobre as quatro profissionais que atuaram com as duas turmas pesquisadas. As perguntas contidas no questionário encontram-se a seguir:

Figura 2: questionário professoras.

Fonte: instrumento elaborado para esta dissertação.

<b>Dados pessoais:</b>
Nome (será mantido em sigilo)
Naturalidade e idade:
<b>Escolaridade (média):</b>
Cursou Magistério?
Onde? Quando?
<b>Graduação:</b>
Curso? Onde estudou (Universidade/Faculdade)?
Quando se formou?

<b>Formação continuada:</b>
Quais formações? Quando? De quanto tempo ou carga horária?
<b>Pós - formação:</b>
Fez ou faz pós-graduação?
Em que área e em qual modalidade?
Quando e onde (IES)?
<b>Tempo de experiência:</b>
Há quanto tempo leciona?
Há quantos anos leciona no 1º ano, ou sabe quantas vezes lecionou para turmas do 1o ano?
<b>Atuação:</b>
Leciona para quantas turmas e onde?
Tipo de contrato de trabalho?

### 3.2.4 Para coleta relativa ao contexto escolar

Para identificar e analisar se houve sistematização do processo de ensino de leitura, durante o processo de alfabetização, bem como a utilização do livro didático e/ou outros materiais de ensino, foi elaborado e utilizado o **Protocolo de Observação de Aula**. Muito mais complexo do que assistir as aulas e anotar os fatos ocorridos, o instrumento de observação foi utilizado nesta pesquisa em conjunto com as entrevistas semiestruturadas para investigar as metodologias e os métodos de ensino de leitura e utilização do LD e/ou outros materiais avançando além das opiniões pessoais, pois a observação “envolve o olhar sistemático sobre as ações das pessoas e o registro, análise e interpretação de seu comportamento” (GRAY, 2009, p.320).

#### 3.2.4.1 Protocolo de Observação de Aula

De junho a novembro de 2016 foram realizadas 15 observações abertas<sup>29</sup> em uma das turmas pesquisada (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 focaram-se na utilização do livro e outros materiais didáticos relativos à alfabetização, bem como

<sup>29</sup> Quando os observados têm ciência da observação. (GRAY, 2009, p.321)

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 e o ensino de leitura inicial. 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.

Elaboramos um protocolo de observação estruturada (GRAY, 2009) para servir de roteiro à pesquisadora, para que não se perdessem as informações a respeito do cotidiano da turma, bem como das práticas pedagógicas. Segundo Gray (2009, p.329), esse tipo de observação “seria um estudo de tempo e movimento em que alguém é observado realizando uma tarefa e suas ações são anotadas em um formulário elaborado de antemão”. O formulário elaborado de antemão é chamado aqui de protocolo, e contém dezessete questões a serem respondidas pela pesquisadora, durante as observações, mais um campo aberto para outras eventuais notas que não estiverem contempladas pelas perguntas. Esse tipo de protocolo torna a observação mais segura no que tange à coleta de dados e menos propensa a depender exclusivamente da memória ou registros aleatórios do observador, pois o protocolo pode ser preenchido enquanto a aula ocorre.

A temática das questões do protocolo inscreve-se na rotina da aula e da turma; no emprego de uma metodologia de ensino de leitura; e na utilização do livro ou outros materiais didáticos durante as aulas. Serviu de base para a elaboração deste protocolo o material produzido pelo Projeto “Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.” (BUNZEN; DICKEL; HEINIG, projeto concluído/CNPq) chamado Ficha de observação, que apesar de focar em aspectos distintos do protocolo de observação, reúne em um documento só dados gerais da escola, turma, professora e específicos sobre a aula observada, objetivos de ensino, participação dos(as) estudantes e utilização de material didático.

O Protocolo de Observação de Aula pode ser apreciado no quadro a seguir:

Figura 3: Protocolo de Observação de Aula.

Fonte: instrumento elaborado para esta dissertação.

EEB 1 ( ) ou EEB 2 ( )
Aula observada número:
Data: ___ / ___ / ___ Professora(s): _____ ,
Número de estudantes presentes ( )
Estudantes presentes que são participantes da pesquisa:
Tema da aula:
A aula continuou a anterior, retomou e/ou apresentou assunto novo?
Houve apresentação do assunto de modo encadeado/coeso? Explicar.
Com relação ao conteúdo apresentado, houve evidências de dificuldade ou facilidade de compreensão da turma? Quais? Como isso foi percebido?
Os(as) educandos(as) expuseram suas dúvidas? Em caso positivo, como elas foram recebidas e respondidas?
O conteúdo da aula foi relativo à alfabetização? Sim ( ) Não ( ) Se sim, em que aspecto?
O sistema de escrita foi explorado? Sim ( ) Não ( ) Como?
Houve atividade de leitura? Sim ( ) Não ( ) Se sim, qual foi a atividade e de que forma a atividade de leitura foi conduzida?
Tendo havido atividades de leitura, elas foram feitas de modo individual ou em grupo?
Houve atividade de ensino de estratégias de leitura? Sim ( ) Não ( ) Se sim, qual foi e de que forma a atividade foi conduzida?
Houve atividade de escrita? Sim ( ) Não ( ) Se sim, qual foi a atividade e de que forma foi conduzida?
Utilizou o livro didático de Língua Portuguesa? Sim ( ) Não ( ) Se sim, quais atividades do livro foram usadas?
Utilizou outro material didático (de LP) para ensino de LP? Qual?
Houve utilização de algum suporte didático na ministração da aula? Quais?
Houve algum tipo de avaliação da aula ou do conteúdo? Sim ( ) Não ( ) Qual?
Síntese e organização da aula:
Observações:

### 3.2.5 Para análise do Livro Didático

O livro didático “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014) foi o escolhido pelas relativas coordenações em 2015 e enviado pelo Ministério da Educação através da SED para ser utilizado no triênio 2016-2018. Diferentemente dos(as) estudantes dos outros anos escolares, que utilizam do livro somente em sala e compartilham da utilização com outros de mesmo ano escolar e turno letivo alternado, os(as) estudantes do primeiro ano são donos do livro didático que se destina a eles(elas), podendo recortá-lo, escrever e desenhar nele, e levá-lo para casa.

#### 3.2.5.1 Protocolo de Análise do Livro Didático

Por ser assumido como utilizado nas turmas de alfabetização das escolas 1 e 2, o LD contou para sua análise, fundamentos e metodologia, com a elaboração e utilização do Protocolo de Análise do Livro Didático, apresentado nesta seção. O protocolo de análise elaborado pelas pesquisadoras pode ser observado na Figura 4.

Figura 4: Protocolo para Análise do Livro Didático.

Fonte: instrumento elaborado para esta dissertação.

Nome do livro / Série
Livro do professor ( ) Livro do estudante ( )
Editora e edição ano
Faz parte do PNLD?
Quem são as autoras? Nome, formação e atuação.
Quanto à organização, é dividido de que modo. Possui quantas seções/capítulos?
Que (tipos de) atividades compõem o livro?
Com que tipo de abordagem apresenta as atividades?
Aporta-se em que fundamento e metodologia de ensino? Qual é? Isso está explicitamente anunciado ou foi inferido pela pesquisadora? De que forma?
Como a leitura aparece para os(as) alfabetizandos(as)?
Apresenta que concepções (subjacentes ou explícitas) sobre alfabetização e leitura? Quais são?
As atividades condizem com o aporte teórico do livro? Explicar.

Os princípios do sistema alfabético estão explorados? Como?
Há atividades que focalizem o ensino da relação grafêmico-fonológica e vice-versa? Quais e como?
Há presença de atividades que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica e mais especificamente da consciência fonêmica? Quais e como?
Há atividades que propiciem a compreensão dos textos escritos? Quais e como?
Observações em geral.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para averiguar as habilidades de manipulação fonêmica por parte dos(as) educandos(as), se estes já possuem a capacidade metalingüística de segmentação e subtração de fonemas, foram empregadas as Tarefas de Consciência Fonêmica - TCFe (GODOY, 2015). Os testes de consciência fonêmica foram aplicados pela pesquisadora de modo individual com cada estudante participante da pesquisa, em sessões com média de 15 minutos, dependendo de a criança concluir ou não o teste. As testagens ocorreram em uma sala que não era de aula, silenciosa, dentro das dependências das unidades escolares. A aplicação dos testes de consciência fonêmica ocorreu em colaboração com as Coordenações das escolas, bem como ocorrido com os testes de leitura, os quais foram aplicados nas semanas subsequentes. Os testes de leitura, retirados da Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal (SCLIAR-CABRAL, 2003b), foram realizados somente após a conclusão dos testes de consciência fonêmica em cada escola. A média das sessões com cada criança foi de 30 minutos, e eles também foram aplicados individualmente.

A apreciação dos dados coletados nos testes de leitura e consciência fonêmica, por se tratar de resultados cuja origem é numérica, foi feita através de análise quantitativa, pondo em contraste os resultados, as diferenças e similaridades obtidas através das testagens no início do processo de alfabetização e ao final dele, das duas turmas. Para tal análise, contou-se com consultoria estatística de Fernando de Gonçalves, que é doutorando e mestre em Sociologia pela UFRGS e trabalha com análise estatística há muitos anos.

O programa utilizado para as análises estatísticas foi o software *Statistical Package for the Social Sciences*, mais conhecido como SPSS,

no caso, para os cálculos das variáveis. Já para os gráficos, estes foram feitos no Microsoft Excel. O teste escolhido foi o Teste-T de uma amostra, por se tratar de comparação entre duas variáveis (no caso os dois momentos diferentes da alfabetização). Foi feito um teste-T para cada variável, a saber: cada um dos pré e pós-testes de Consciência Fonêmica e de Leitura, totalizando em 12 variáveis. A significância das diferenças pôde ser observada pela não-sobreposição dos intervalos de confiança, que será apresentada nas tabelas da seção 4, de Descrição e Análise dos dados.

As entrevistas, para investigar as concepções de leitura e alfabetização que possuem as professoras das turmas observadas, foram realizadas individualmente, nas dependências das escolas, a saber: biblioteca da escola, sala dos professores e sala de aula no período que a turma estava na educação física. As entrevistas foram agendadas com cada uma das profissionais; data e hora ficaram a critério delas. No dia das entrevistas, as professoras receberam o questionário relativo ao perfil profissional para preenchimento manual antes do início das entrevistas. As entrevistas também tiveram tempos diferentes. Com três das professoras foram relativamente curtas, em menos de quinze minutos já haviam concluído suas respostas, pois respondiam sucintamente ao que era questionado. Com a professora que chamaremos de 1, porém, a entrevista transformou-se em uma conversa de uma hora de duração. O registro das entrevistas foi realizado manualmente, pois uma das profissionais não permitiu em nenhuma hipótese que fosse gravado áudio ou vídeo de suas aulas ou entrevista; logo o tratamento de registro manual foi utilizado com as outras profissionais também.

As observações de aula aconteceram em quinze encontros na escola 1, e, por conta de contratempos ocorridos no espaço escolar, em 14 encontros na escola 2. Inicialmente, as observações teriam um intervalo de quinze dias entre cada uma, porém, em decorrência das agendas das turmas e calendários escolares, bem como da pesquisadora, nem sempre o intervalo de duas semanas entre cada observação pôde ser mantido. As observações foram registradas manualmente, durante as aulas, através do protocolo de observação escolar. Durante as observações, a pesquisadora sentava-se no fundo da sala, limitando a

interação com os(as) estudantes e professoras ao mínimo possível, atendendo a chamados apenas quando requerida<sup>30</sup>.

A apreciação dos dados coletados através dos instrumentos como protocolo de observação e entrevista semiestruturada, serão contemplados e analisados de modo qualitativo, respeitando as questões dispostas nos instrumentos de análise e ao tipo de resposta que elas indicam.

Por fim, para realizar a análise do livro didático e sua abordagem metodológica, e traçar o perfil didático do referido material foi utilizado o protocolo elaborado para a análise (Figura 4) do livro, que também será apreciado de modo qualitativo.

### 3.4 PILOTAGEM DOS TESTES DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA E DE LEITURA

Em se tratando de testes já estabelecidos nacionalmente, replicados e/ou validados, não haveria necessidade da pilotagem dos mesmos. Porém, houve sessão de pilotagem por três razões principais: 1) familiarização da pesquisadora com a aplicação dos testes; 2) testagem das instruções e da interação da pesquisadora com os(as) estudantes; 3) análise do tempo de coleta necessário para cada tipo de teste (consciência fonêmica e leitura).

Os testes-piloto foram realizados com estudantes de outra escola participante do projeto “Ler e Educar”, localizada na ilha de Florianópolis e com as mesmas características sócio-históricas das escolas 1 e 2. No momento da primeira pilotagem, o teste de consciência fonêmica ainda era o CONFIAS (MOOJEN, 2011), e foi aplicado com sete crianças do primeiro ano do ensino fundamental, do período vespertino (a escola não possuía turma no período matutino), em uma tarde apenas, pois a média de realização dos testes era de 20 minutos. Os testes de leitura retirados da Bateria de Produção e Recepção da

---

<sup>30</sup>Porém, muitas foram as vezes, e das mais diversas formas, em que fui solicitada pelas professoras, ou coordenação da escola, a interagir com as crianças durante as aulas, embora tenha havido o esclarecimento do papel da pesquisadora/observadora antes do início da coleta de dados. Episódios como cuidar da turma enquanto as professoras não chegavam; auxiliar na mobilidade da criança cadeirante na falta da segunda professora; recolher cadernos ou entregar as folhas de atividades etc. exemplificam algumas das interações as quais não tive como negar durante minha presença no dia a dia daquelas salas de aula.



Linguagem (SCLIAR-CABRAL, 2003b), foram igualmente testados com as mesmas crianças, mas em duas tardes, pois a média ficou em torno de 45 minutos com cada criança. Ambos os testes foram aplicados de modo individual e em uma sala silenciosa, a par da sala de aula das crianças.

Após a qualificação desta pesquisa, houve a decisão – conforme informado anteriormente - por escolher outro teste de consciência fonêmica. O novo teste utilizado foi o Teste de Consciência Fonêmica da Bateria de Avaliação da Linguagem Escrita e seus distúrbios - BALESC (GODOY, 2001), seguindo o mesmo propósito de avaliar o nível de desenvolvimento da consciência fonêmica dos(as) estudantes durante e ao final do primeiro ano escolar. A pilotagem deste ocorreu com quatro estudantes da escola 1, já participante da pesquisa, porém frequentadores do turno vespertino. Lembrando que o grupo de estudantes da coleta principal era do turno matutino.

A partir da pilotagem decidiu-se pela não utilização da gravação disponibilizada, em formato digital, contendo os estímulos das três tarefas, fornecida pela pesquisadora que traduziu os testes, por apresentar desvios no volume do áudio e também por distanciar a pesquisadora da criança participante, o que parecia dificultar ainda mais a recepção das respostas. Os estímulos foram então ditos em voz alta pela aplicadora dos testes na hora de sua aplicação com as crianças participantes da pesquisa. A média de tempo da testagem foi um pouco superior ao teste aplicado anteriormente, ficando próximo aos 25 minutos com cada criança.

A seguir encontra-se o capítulo de Descrição e Análise dos dados coletados ao longo de mais de um ano desde a primeira interação entre esta pesquisa de mestrado e as escolas participantes da pesquisa.

## 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se a descrever e analisar os dados coletados com os(as) estudantes e com as professoras, bem como aqueles provenientes do contexto escolar e do livro didático, a fim de (i) avaliar o desempenho em leitura e consciência fonêmica dos(as) estudantes, contrastando os resultados obtidos no meio e ao final do ano letivo; (ii) analisar as possíveis diferenças durante o processo de alfabetização de cada turma e entre as turmas (inseridas em seus contextos de ensino) à luz da aprendizagem da leitura; (iii) apresentar quais são as experiências e concepções de leitura, ensino de leitura e alfabetização que as professoras das turmas observadas assumem como utilizadas em suas práticas escolares; (iv) identificar e analisar se há emprego de metodologia em sala de aula que permita sistematizar o processo de ensino de leitura, durante a alfabetização; e (v) analisar o livro didático “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014) quanto aos seus aspectos internos de conteúdo, fundamentos, metodologia e sobre sua utilização em sala de aula.

A partir das análises realizadas com base nos dados coletados, procura-se encontrar possíveis diferenças no desempenho em leitura dos(as) estudantes das duas turmas durante o ano letivo e ao seu final; no caso de haver diferenças, analisar se essas indicam que houve promoção da alfabetização, mesmo em contextos de ensino distintos; investigar se o livro didático anunciado como base do ensino é efetivamente utilizado em sala de aula, tal como assumido pelas escolas, e qual a sua perspectiva acerca do objeto do ensino no primeiro ano.

Os dados e as análises serão apresentados na seguinte ordem: aquilo que foi coletado com os(as) estudantes, a fim de avaliar o nível de consciência fonêmica dos(as) mesmos(as) e seus desempenhos em leitura inicial; aquilo que foi coletado com as professoras, com vistas a conhecer as suas experiências e concepções; os dados a partir das observações dos contextos escolares nos quais cada turma estava inserida; e por último, a apresentação da análise do Livro Didático.

Feitas as apresentações das análises, as três grandes hipóteses de pesquisa serão discutidas à luz do que os dados revelaram.

### 4.1 Sobre os dados coletados com os(as) estudantes

Os dados apresentados a seguir são oriundos da aplicação de dois conjuntos de testes: as tarefas escolhidas do Teste de Consciência

Fonêmica da Bateria de Avaliação da Linguagem Escrita e seus distúrbios - BALESC (GODOY, 2001), e os testes de leitura retirados da Bateria de Produção e Recepção da Linguagem (SCLIAR-CABRAL, 2003b). Assim, descreveremos e analisaremos aspectos da aprendizagem em leitura destes(as) leitores(as), durante a fase inicial de alfabetização, a fim de encontrar pistas que possam indicar se esta ocorreu nas salas de aula pesquisadas, ou em que nível de leitura encontraram-se os(as) participantes infantis ao final do primeiro ano do ensino fundamental.

Apresentaremos inicialmente duas tabelas de estatísticas descritivas das duas grandes variáveis desta pesquisa consideradas como indicadoras de alfabetização, tal como apontado na fundamentação deste trabalho, quais sejam: consciência fonêmica (CFe) e compreensão leitora (CL). Tanto CFe quanto CL foram avaliadas por meio da aplicação de três testes cada, apresentados e descritos na seção 3.2.1 do capítulo anterior, e indicados na tabela abaixo:

Tabela 1: testes de CFe e CL analisados estatisticamente.

<b>Pré e pós-teste de CFe</b>	Segmentação de fonema (Seg.)
	Subtração de fonema inicial – CVC (Sub. CVC)
	Subtração de fonema inicial – CCV (Sub. CCV)
<b>Pré e pós-teste de Leitura</b>	Teste de emparelhamento de palavras (Emp. Palavra)
	Teste de emparelhamento de frases (Emp. Frase)
	Teste de correspondência fonológica-grafêmica (Graf / fono)

O número de testes, que é igual a 6, é duplicado porque há pré e pós testagem, em meados e no final do ano letivo, respectivamente, gerando assim um conjunto de 12 variáveis analisáveis estatisticamente.

As 12 variáveis – três pré e pós-testes de CFe e três pré e pós-testes de Leitura – serão apresentadas em dois blocos. Nas duas tabelas abaixo, temos o N amostral total, que é 22 (N=10 na Escola 1 e N=12 na Escola 2), as medidas de tendência central e os valores mínimos e máximos encontrados em cada uma das variáveis. 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 paramétrica.

Tabela 2: Variáveis dos testes de CFe

	Pré CFe Seg	Pré CFe Sub CVC	Pré CFe Sub CCV	Pós CFe Seg	Pós CFe Sub CVC	Pós CFe Sub CCV
N	22	22	22	22	22	22
Mean	,36	1,95	,32	,41	1,86	,50
Std. Error of Mean	,124	,713	,222	,182	,697	,158
Median	,00	,00	,00	,00	,50	,00
Mode	0	0	0	0	0	0
Std. Deviation	,581	3,345	1,041	,854	3,270	,740
Mini.	0	0	0	0	0	0
Max.	2	11	4	3	12	2

Tabela 3: Variáveis dos testes de Leitura

	Pré Emp. Palavra	Pré Emp. Frase	Pré Graf /fono	Pós Emp. Palavra	Pós Emp. Frase	Pós Graf /fono
N	22	22	22	22	22	22
Mean	14,86	,82	5,27	19,55	,82	8,50
Std. Error of Mean	2,803	,193	,848	2,936	,260	1,428
Median	12,00	1,00	5,50	16,00	,00	7,00
Mode	10	0	0	9	0	0
Std. Deviation	13,149	,907	3,978	13,769	1,220	6,696
Mini.	0	0	0	3	0	0
Max.	63	3	15	68	5	23

A partir das médias apresentadas nas tabelas 2 e 3, foi possível realizar o teste-T com toda a amostra em cada uma das 12 variáveis apresentadas. O teste foi realizado para verificar se as diferenças obtidas entre as variáveis no pré-teste e no pós-teste, em cada uma das seis tarefas (CFe e Leitura), eram 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 os

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

Realizados os testes de normalização de dados e o teste-T com toda amostra, apresenta-se a seguir os resultados obtidos em cada bateria de avaliação.

#### 4.1.1 Análise dos testes de Consciência Fonêmica

Conforme descrito no capítulo 3, para analisar o desempenho em consciência fonêmica dos(as) estudantes, contrastando os resultados obtidos em junho/julho e em dezembro de 2016, foram utilizados para aplicação três testes da bateria de Tarefas de Consciência Fonêmica - TCFE (GODOY, 2015), que consistiam em: uma tarefa de segmentação fonêmica e duas tarefas de subtração fonêmica.

Buscando-se analisar se haveria ou não diferença significativa entre os resultados dos pré e pós-teses, o teste-T foi, inicialmente, realizado com toda a amostra e, depois, dentro de cada uma das duas escolas. Na tabela 4 temos o resultado do teste-T com toda a amostra no primeiro dos seis testes realizados, o de Segmentação Fonêmica. Usaremos apenas este como exemplo para mostrar que não se alcançou significância estatística em nenhum dos testes, conforme análise da tabela. O resultado dos demais testes contendo toda a amostra encontra-se no Anexo 4.

Tabela 4: Teste-T realizado com toda a amostra do teste de Segmentação Fonêmica.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
pré-teste CFe / Seg	22	,36	,581	,124
pós-teste CFe/ Seg	22	,41	,854	,182

One-Sample Test						
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
pré-teste CFE - Seg/8	2,935	21	,008	,364	,15	,58
pós-teste CFE - Seg/8	2,247	21	,036	,409	,10	,72

A tabela 4 apresenta os valores da média, do desvio-padrão e do erro-padrão, conforme já apresentados na tabela 2. O que se buscou nesse primeiro momento foi averiguar se haveria sobreposição entre as médias e os menores (lower) e maiores (upper) valores encontrados na amostra. A média do pré-teste de Segmentação resultou do menor valor encontrado, de 0,15 em relação ao maior de 0,58, resultando em média de 0,36. Enquanto o valor da média do pós-teste, 0,41, resultou do cálculo entre os valores mínimo e máximo de 0,10 e 0,72, respectivamente.

Os resultados são experimentalmente significativos quando não há sobreposição entre esses valores prováveis. Em todas as nossas amostras houve sobreposição, portanto não podemos falar de diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste em nenhuma delas.

Apesar do 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.

Assim como nas análises globais da amostra, na primeira tabela, apresentaremos as médias de cada uma das variáveis, e abaixo, os resultados do teste-T, em um nível de confiança de 90%, a partir das médias averiguadas. No teste global buscamos pela não sobreposição dos valores, já no teste-T por escola atentamos para os valores de  $p$  em cada uma. A seguir encontram-se os dados por escola de todas as 12 variáveis.

### **Teste-T por escola**

Conforme já apresentado, a primeira tarefa era de segmentação de fonemas e consistia em separar os segmentos das pseudopalavras apresentadas, respondendo oralmente os fones ouvidos conforme exemplo dado antes de iniciar o teste. A tarefa era composta por 8 itens entre 6 pseudopalavras monossilábicas e 2 pseudopalavras dissilábicas, conforme a seguinte estrutura: CV (CHO, RÁ, FI), CVC (GUS, BOR, FER) e CVCV (RIVÓ, JAFI).

Na tabela 5 apresentamos como variável o teste de segmentação contendo 8 itens-alvo para segmentar; como média apresentamos os

resultados obtidos a partir da média de acertos nos pré (0,4 e 0,33 - respectivamente, em cada escola) e no pós-teste (0,4 e 0,42), cujo N é de 10 crianças na escola 1, e 12 na escola 2. É possível observar que a média da escola 1 permanece igual, enquanto a média da escola 2 aumenta pouca coisa, permanecendo ambas com médias dentro da casa do zero. O máximo de acertos nesta tarefa era de 8. As crianças apresentaram na primeira testagem e continuaram a apresentar bastante dificuldade em compreender a tarefa e em discriminar os sons da fala, o que as levou a obter resultados baixos na tarefa de segmentação fonêmica, apontando para uma baixa capacidade de reconhecer e decompor os fonemas apresentados na tarefa.

**Tabela 5: Teste de segmentação fonêmica.**

	Escolas	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean	Sig. (2-tailed)
pré-teste	escola 1	10	0,4	0,699	0,221	
CFE - Seg	escola 2	12	0,33	0,492	0,142	0,796
pós-teste	escola 1	10	0,4	0,966	0,306	
CFE - Seg	escola 2	12	0,42	0,793	0,229	0,965

O nível de acerto nesta primeira tarefa foi baixíssimo, conforme se pode observar na tabela 5, onde apontamos a média, o desvio padrão e os valores de  $p$  na coluna Sig.(2-tailed). Em ambos os pré e pós-testes, a maioria das crianças respondeu o nome das letras dentre o que era pedido, ou, no caso dos dois últimos fonemas apresentados como alvo (RIVÓ e JAFI), elas separavam como se fossem duas sílabas, e não em quatro segmentos, como é o esperado dentro do teste fonêmico. Apenas uma criança da escola 1 melhorou de 1 acerto para 3 no pós-teste, e duas da escola 2 foram de 1 para 2 no pós-teste, melhoras discretas e isoladas em termos da média da turma.

As respostas obtidas nesta tarefa, bem como os resultados apresentados na tabela, podem indicar preliminarmente que elas estavam sendo ensinadas possivelmente seguindo uma metodologia ligada ao ensino do nome das letras, ficando distante da exploração do sistema

fônico. A partir do teste estatístico nota-se também que o valor de  $p$  não alcançou relevância significativa.

Vale salientar que não foi estabelecido pela autora da bateria de tarefas um critério de pontuação na correção dos quesitos testados, apenas marcação de certo ou errado na ficha de conferência: zero para erro, ou desistência, e 1 para acerto. Sendo assim, muitos das tarefas que se aproximavam um pouco do que era solicitado acabavam por serem zeradas, não havendo a possibilidade de um meio termo.

As outras duas tarefas da bateria de CFe eram de subtração do fone inicial e consistiam na pronúncia do fonema apresentado sem a primeira consoante, deixando o(a) participante responder oralmente o restante que sobraria sem aquele segmento. Duas tarefas foram apresentadas aos(às) participantes: primeiramente uma de estrutura CVC – contendo 16 itens (FER, SUR, PES, RUS, FRASCO, BER, GUI, ZOR, XOS, TOR, LIS, MIR, DOS, VES, NUR, KAS), ou seja, o máximo de acerto seria 16. Os resultados do segundo teste podem ser vistos na tabela 6:

**Tabela 6: Teste de subtração fonêmica - CVC.**

	Escolas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
pré-teste CFE - SubCVC	escola 1	10	2,9	4,508	1,426	0,235
	escola 2	12	1,17	1,801	0,52	
pós-teste CFE - SubCVC	escola 1	10	1,7	3,02	0,955	0,836
	escola 2	12	2	3,593	1,037	

Aqui se encontram os resultados da tarefa de subtração da consoante que iniciava o fonema apresentado para cada criança durante o pré e pós-teste. Das três tarefas de CFe, essa é a que possui menor grau de dificuldade na manipulação dos fones, apesar disso, tanto estudantes da escola 1 quanto da escola 2 não apresentam melhora significativa na subtração do fone inicial, apesar das médias saírem agora do zero. Na escola 1 há uma piora no desempenho do pós-teste, porém com valor de  $p$  novamente insignificante. Assim, o resultado desta tarefa aponta para uma não capacidade manipulação e reconhecimento dos fonemas da língua, apesar de ter sido o teste no qual a maioria das crianças conseguiu pontuar algum acerto, diferentemente



do primeiro e do terceiro nos quais as crianças obtiveram resultado zero por não acertarem nenhum fone alvo.

Neste teste tivemos três crianças da escola 1 próximas de atingir a pontuação máxima da tarefa durante a pré-testagem, porém o resultado não se manteve no pós-teste para todas, pois uma melhorou e as outras duas acertaram menos do que na primeira testagem, o que pode ajudar a explicar a média da escola ter baixado. Ou seja, o provável não desenvolvimento e exploração de atividades, em sala de aula, que promovessem o desempenho da consciência fonêmica acabou por acarretar na piora do desempenho do pós-teste. Já na escola 2 os resultados foram um pouco melhores que zero no pré-teste e com uma criança destacando-se de 2 acertos para 12 no pós-teste, atingindo quase a totalidade do alvo das tarefas. Como a melhora foi isolada, contando com apenas uma criança melhorando seu desempenho na tarefa, não podemos concluir que tal desempenho possa ter relação direta com o ensino e exploração da consciência fonêmica em sala de aula.

A segunda tarefa de subtração possuía uma estrutura CCV - contendo 10 itens alvo (PRO, FLE, DRE, PLA, KRU, BLO, TRU, GLIM, VRA, KLI), ou seja, sua pontuação máxima era de 10 pontos. Esta tarefa também teve índices de acerto beirando ao zero, e de modo igual aos testes anteriores, apresenta valor de  $p$  não significativo na relação pré e pós-teste.

A tabela 7 apresenta os resultados da tarefa de subtração de consoante, como a tarefa anterior, porém nesta permanecendo como resultado da subtração outra consoante e vogal nos fonemas alvo. Nesta tarefa, a escola 2 teve ligeira melhora, porém ambas próximas ao zero, e valor de  $p$  não atingindo significância estatística novamente. As crianças respondiam a esta tarefa repetindo o padrão da tarefa anterior, porém apagando os fones das duas consoantes, ao invés de eliminar apenas o primeiro, resultando na produção apenas da vogal que ouviam. As crianças que conseguiam subtrair as consoantes e reproduzir apenas a vogal do fonema apresentado nos dão indícios de conhecimento silábico, o que de modo mais amplo faz parte do conhecimento fonológico, porém, ao não conseguirem manipular e subtrair apenas o fone alvo, nesta tarefa elas não apresentam o domínio requerido e implicado pela consciência fonêmica.

**Tabela 7: teste de subtração CCV**

	Escolas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
pré-teste CFE SubCCV	escola 1	10	0,3	0,949	0,3	0,943
	escola 2	12	0,33	1,155	0,333	
pós-teste CFE SubCCV	escola 1	10	0,4	0,699	0,221	0,576
	escola 2	12	0,58	0,793	0,229	

A partir dos dados apresentados nas tabelas 5, 6, e 7 pode-se concluir que não houve melhora significativa em nenhuma das duas turmas em termos de desempenho de consciência fonêmica, no que tange os 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 a eliminação de um som resulta em vogal, o que também pode sinalizar desenvolvimento de conhecimento silábico, uma vez que o fone inicial eliminado sendo uma consoante, o resultado -VC permanece como uma estrutura da língua de melhor reconhecimento. Já quando se elimina uma consoante e o que sobra continua iniciando em consoante, como foi o caso da terceira tarefa, há muito mais dificuldade.

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 das duas turmas chegaram ao final do ano letivo apresentando resultados semelhantes ao desempenho inicial encontrado nas tarefas de CFe do pré-teste.

Sem a exploração e o ensino sistematizado em desenvolver a capacidade de reconhecer e decompor os sons da fala (MOOJEN, 2011) dificilmente esse processamento fonológico, tão valioso para a aprendizagem e desenvolvimento da habilidade da leitura, será acionado no momento em que a criança precisar apreender as regras de decodificação (GODOY, 2001) envolvidas no processo de leitura. Tendo em mãos estes resultados, passaremos aos dados dos testes de leitura.

Como vimos que as crianças não foram bem nos testes de CFe, é de se esperar que tenham igual dificuldade nas tarefas de leitura, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento fonêmico é aqui assumido como preditor para um melhor desempenho em leitura inicial. A análise a seguir corrobora com esta premissa.

### 4.1.2 Análise dos testes de Leitura

Os testes de leitura que foram aplicados aos(as) educandos(as), em junho/julho e em dezembro de 2016, são de autoria de Leonor Scliar-Cabral e foram escolhidos dentro da Bateria de recepção e produção da linguagem verbal (SCLiar-CABRAL, 2003b), como já mencionado. Os testes de leitura realizados com as crianças eram de emparelhamento de palavras escritas, emparelhamento de frases escritas, correspondência fonológica-grafêmica, de leitura em voz alta e compreensão em leitura. De modo similar ao tratamento de dados realizado com os resultados das tarefas fonêmicas, aqui os acertos também valiam 0 e 1 nos testes de emparelhamento de palavras, de frases e correspondência fonológica-grafêmica. Como os testes de CL na amostra global não apontaram para diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste em nenhuma das três variáveis, a seguir apresentaremos cada uma em contraste por escola, como apresentados nos testes de CFe.

O primeiro deles, Teste Emparelhamento de Palavras, consistia no ajuntamento da imagem em forma de desenho e sua correspondência escrita, a criança foi solicitada a colocar uma ficha contendo uma palavra sobre a imagem que fazia correspondência a esta palavra. Ela recebia seis fichas e tinha uma cartela com outras seis imagens para fazer o mesmo. Como as palavras do teste são, em sua maioria, de grande frequência, como casa e bola, esperava-se da criança, mesmo que ainda não alfabetizada, que já apresentasse aspectos de acesso fonológico ao reconhecimento visual de palavras, no caso do teste, todas dissílabas.

**Tabela 8: Teste de Emparelhamento de Palavras.**

	Escolas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
pré-teste leitura	escola 1	10	16,5	17,418	5,508	
Emp. pa	escola 2	12	13,5	8,796	2,539	0,606
pós-teste leitura	escola 1	10	19,7	18,013	5,696	
Emp. pa	escola 2	12	19,42	9,821	2,835	0,963

A tabela 8 aparenta apresentar na média a melhor pontuação em valores estatísticos dentre todas as tarefas realizadas pelas crianças das duas escolas, especialmente nos pós-testes; porém, como o total máximo de acertos desta tarefa é também muito elevado, as médias são na realidade baixas, e o valor de  $p$  não é estatisticamente significativo. Há uma melhora maior em relação ao pré e pós-teste da escola 2 no reconhecimento das palavras bissilábicas, como “carro” e “bola”, alvo do teste. Enquanto na escola 1 apenas uma criança se aproximou do máximo de acertos que era 90, e as outras mantiveram regularidade na pontuação baixa, na escola 2 todas melhoraram de acertos baixíssimos para quase médios em relação ao total.

Na comparação entre escola 1 e 2 pode-se dizer que as crianças das duas escolas possuem conhecimentos de reconhecimento de palavras, mas em contraste, são as crianças da escola 2 que chegam melhor no final do ano dentro desse aspecto. É preciso levar em consideração, porém, que muitas vezes as crianças adivinhavam qual palavra encaixaria com qual imagem, seguindo pistas ortográficas – só 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 encontram-se ainda na fase pré-alfabética, ou logográfica, pois elas reconhecem os traços visuais mais salientes das letras, e seguem essas pistas para afirmar de que palavra se trata, apontando para uma relação entre escrita-significado e não ainda escrita-som. E acertam as palavras mais frequentes não porque leem, mas por identificarem como se fosse uma imagem.

Dentro do teste, determinadas palavras bem frequentes apareciam mais de uma vez, e algumas crianças conseguiram errar e acertar a indicação da mesma palavra durante este, sugerindo assim, que o reconhecimento de palavras ali presente está ocorrendo, possivelmente, via processamento fonológico, e não através da via lexical, que localiza a palavra como um todo na memória (VIANA, 2002), apesar da recorrência das palavras. Podemos perceber, então, que o reconhecimento de palavras não está automatizado por parte da maioria das crianças.

O próximo teste de leitura e seus resultados a serem apresentados é o Teste de Emparelhamento de Frases Escritas. Esse teste é similar ao anterior, porém agora ao invés de a ficha conter uma palavra apenas, há uma frase como “O menino come.” e a imagem para combinação é de uma ação. O máximo de acertos neste teste era de 5 pontos.

**Tabela 9: Teste de Emparelhamento de Frases.**

	Escolas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
pré-teste leitura	escola 1	10	0,8	1,135	0,359	
Emp. frase	escola 2	12	0,83	0,718	0,207	0,934
pós-teste leitura	escola 1	10	0,8	1,619	0,512	
Emp. frase	escola 2	12	0,83	0,835	0,241	0,951

A tabela 9 apresenta o resultado do teste de emparelhamento de frases. A partir dos valores das médias, observa-se que não houve mudança com relação ao meio e ao final do ano neste quesito. As crianças tiveram bastante dificuldade neste teste por ele apresentar frases completas, da mais simples como “O menino come.” para 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. Porém, todas as figuras representavam frases que possuíam basicamente os mesmos verbos e substantivos, aumentando o nível de dificuldade acrescentando preposições ou alterando os sujeitos das frases, justamente para testar se houve leitura.

Muitas crianças acertaram uma ou duas fichas 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 encontra-se na fase pré-alfabética (EHRI, 2013), demonstrando realizar uma “pseudoleitura” (DEHAENE, 2012) das palavras dentro das frases.

O próximo teste apresentado é o Teste de Correspondência Fonológica-Grafêmica. Neste foram lidas pseudopalavras, uma de cada vez, para que a criança apontasse numa ficha, em meio a outras quatro pseudopalavras escritas e concorrentes, aquela que ouviu ser dita pela aplicadora. O máximo de acertos neste teste era de 38, total de pseudopalavras-alvo.

**Tabela 10: Teste de Correspondência Fonológica-Grafêmica.**

	Escolas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
pré-teste leitura Co. gra-fo	escola 1	10	5,5	4,116	1,302	0,813
	escola 2	12	5,08	4,033	1,164	
pós-teste leitura Co. gra-fo	escola 1	10	7,2	6,233	1,971	0,419
	escola 2	12	9,58	7,141	2,061	

A tabela 10 apresenta os resultados do teste de correspondência fonológica-grafêmica. Pode-se perceber uma melhora maior entre as médias da escola 2, mesmo assim os valores de  $p$  continuam estatisticamente não significativos. 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 do sistema operacional oral para o escrito (MORAIS, 1996). Sem dominar os mecanismos de decodificação a aprendizagem para reconhecer as regras do código ortográfico fica prejudica. 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 verdadeiramente 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 em Leitura tinham por objetivo analisar a fluência, o ritmo e a velocidade da leitura, bem como observar onde a criança encontrava dificuldades na leitura. A partir de pausas longas diante do texto escrito, se poderia inferir dificuldade no acesso lexical ou fonológico, ou ainda verificar que o processo da decodificação não foi desenvolvido.

O Teste de Leitura em Voz Alta consistia em a criança ler o texto “O tatu encabulado”. O texto contém 12 frases simples, entre exclamações e interrogativas (disponível no anexo 1). No pré-teste nenhuma criança, das duas escolas, conseguiu realizar o teste. Já no pós-teste, ele ocorreu parcialmente com apenas uma criança da escola 1 e duas da escola 2. Somente uma criança na escola 2 conseguiu ler o texto do início ao fim, e com bastante dificuldades e pausas. A menina explicou, ao final do teste, que sua mãe estava ajudando-a 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 sequer conseguirem acessar as sílabas, em ambas as escolas.

Já na escola 1, boa parte das crianças não reconhecia nem as consoantes, quando da leitura letra a letra, apenas algumas vogais. Não houve insistência para que as crianças lessem dessa maneira o resto do texto, desse modo 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 acabou sendo 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 as frases. 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 morfológicas, como é o caso das regras 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), nos levando à conclusão 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 obtidos, podemos também relacionar a não aprendizagem e promoção da alfabetização aos baixos resultados obtidos por essas escolas nos índices do Ideb.

Salientamos, também, que a única criança que conseguiu realizar a leitura do texto “O tatu encabulado” nos 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, atingir o objetivo de se alfabetizarem no curso do primeiro ano do ensino fundamental.

## 4.2 SOBRE OS DADOS COLETADOS COM AS PROFESSORAS

Optou-se por aplicar a todas as professoras os instrumentos apresentados na metodologia desta pesquisa - a saber, as entrevistas semiestruturadas e o formulário profissional. Essa escolha deu-se por compreender que todas as professoras participantes da nossa pesquisa e presentes em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura, estando elas na função de regente de classe (alfabetizadora) ou na função de segunda professora de turma (acompanhantes dos dois estudantes com condições especiais), são responsáveis pelos processos desse ensino. Como destacam Ruddell e Unrall (1994), a figura do(a) professor(a) em sala de aula é de articulador(a) e facilitador(a) na construção de sentido entre leitor(a) e texto.

Vale salientar que, nos momentos de ausência das professoras regentes, foram as segundas professoras que assumiram as turmas, deixando assim de dar total atenção aos estudantes especiais, os quais necessitam a presença da profissional que os(as) acompanha, motivo pelo qual estas profissionais são contratadas.

A partir das entrevistas e dos formulários apresenta-se os perfis das docentes. Por mais similares que sejam as características destas profissionais, apontaremos a seguir suas dessemelhanças.

### 4.2.1 Formulário de perfil profissional

Para poder contextualizar melhor quem foram as professoras<sup>31</sup> participantes desta pesquisa, além das entrevistas utilizamos de formulários solicitando informações sobre formação acadêmica e profissional das quatro alfabetizadoras. As informações mais relevantes podem ser conferidas na tabela a seguir:

---

<sup>31</sup> Assim como o nome das escolas foi mantido em sigilo, o mesmo procedimento se estende aos nomes das professoras participantes da pesquisa.



**Tabela 11: Sobre a formação acadêmica**

	<b>Professora 1</b>	<b>Professora 2</b>	<b>Professora 3</b>	<b>Professora 4</b>
<b>Cursou Magistério? Quando?</b>	Não.	Não.	Sim, em 1993.	Sim, em 2010.
<b>Curso de graduação:</b>	Licenciatura em educação artística.	Pedagogia (Ensino a distância).	Pedagogia com ênfase em educação infantil e séries iniciais.	Pedagogia (Ensino a distância).
<b>Quando se formou?</b>	Em 1978 ou 1979.	Em 2016.	Em 1995 ou 1996.	Em 2014.

Sobre a experiência profissional como educadora em alfabetização, a professora 1 (regente de sala na escola 1, formada em Artes) já trabalhou com alfabetização, segundo a mesma, em tribos indígenas, utilizando o que ela denominou como “método Paulo Freire”, mas somente agora está cursando pedagogia, na modalidade a distância (EaD). Esta profissional ficou como regente na escola 1 por apenas três meses, por ter sido a terceira contratada do ano para a turma. A professora 2 (segunda professora na escola 1 e em outra escola estadual) é recém formada, e declarou não possuir nenhuma experiência com alfabetização. A professora 3 (regente de sala na escola 2) é a profissional com mais experiência lecionando, pois desde formada atua nas áreas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Porém, dos mais de vinte anos lecionando, apenas quatro deles foram com turmas do 1º ano. Esta também é a única que cursou Pedagogia de modo presencial, e a única a possuir cursos de formação continuada e pós (EaD) em educação infantil. Já a professora 4 (segunda professora na escola 2) possui aproximadamente dois anos de experiência em sala de aula, e no contra turno era regente de uma turma de quinto ano, em outra escola estadual.

Todas as quatro professoras trabalham em regime integral, nos dois períodos, bem como todas trabalham com contrato temporário e renovável junto à Secretaria do Estado de Educação (SED). Ou seja, não são historicamente ligadas ao corpo docente das escolas onde atuaram, pois ano após ano iniciam seus trabalhos e planejamentos anuais em uma escola diferente (todas estavam nas respectivas escolas pela 1ª vez),

o que impede realmente uma identificação com a comunidade escolar para além da turma em que se leciona. Destacamos que a professora regente da escola 1 foi a 3ª profissional a assumir a turma durante o ano da pesquisa, por motivos de desligamento da escola das duas professoras anteriores. A primeira apenas ficou algumas semanas, a segunda ficou próximo ao término do 2º trimestre, e a última assumiu antes do último trimestre. Além disso, as aulas nesta turma já haviam começado tardiamente, por conta da falta de contratação de professora regente, pela SED. Tal rotatividade foi sentida pelas crianças e as reações a isso ficarão mais explícitas na apresentação sobre as observações em sala de aula.

Salientamos que os questionários são apenas um suporte para o instrumento de análise que são as entrevistas semiestruturadas, mas, a partir deles pode-se afirmar que as quatro professoras possuem traços de formação similares na modalidade à distância e no curso de Pedagogia, e distintos na formação continuada. Elas, em sua maioria, possuem pouca prática em sala de aula com turmas em processo de alfabetização, questão que será mais perceptível na análise das entrevistas individuais que serão apresentadas e analisadas a seguir.

#### **4.2.2 Entrevistas semiestruturadas**

Dividiremos a apresentação e análise das respostas às entrevistas, bem como apresentaremos também as perguntas feitas, em quatro blocos: (a) sobre as perspectivas das professoras com relação a si e à leitura; (b) sobre as perspectivas que as professoras possuem sobre leitura e alfabetização; (c) sobre as perspectivas com relação ao ensino dos(as) estudantes; e por último (d) sobre as perspectivas com relação ao material didático.

##### *Das perspectivas sobre si e sobre leitura:*

Para levantar os dados relativos às perspectivas sobre si como leitora e sobre leitura de modo geral, as entrevistas iniciaram-se com o questionamento sobre as concepções que as professoras possuem sobre leitura. Para tal, foram feitas três perguntas: 1) O que tu entendes por leitura? Podes me falar um pouco sobre isso? 2) O que costumavas ler para preparar as aulas? e 3) E, para além das aulas, a leitura faz parte das tuas atividades cotidianas? Em quais contextos? Quais são as leituras mais comuns/frequentes que tu fazes?

Segundo a professora 3 (regente da escola 2), cujo tempo de experiência atuando em sala de aula é o maior entre as quatro professoras: *“Leitura é um hábito, é imaginação, é essencial, pois aprendemos na escola”*. Que saber ler é importante, não há quem contradiga. Poder utilizar da leitura como um instrumento para potencializar atividades que requeiram da imaginação do(a) estudante é também uma das tantas funções da leitura, como apontam Allende e Condemarín (2005, p.21), ao destacarem diversas funções e características da leitura, como função informativa, imaginativa e criativa, normativa, interacional, instrumental, léxica, ortográfica etc. Além dessas funções, a leitura é determinante para o êxito ou fracasso escolar, pois ela é ao mesmo tempo objeto de ensino e aprendizagem, durante a alfabetização (“aprender a ler”), como também instrumento de acesso aos conhecimentos disponíveis em todas as disciplinas curriculares (“ler para aprender”). Já para a professora 1, a qual possui mais anos lecionados em turmas do primeiro ano, cuja graduação é em Artes: *“a leitura seria como interpretar uma imagem visualizada ou verbalizada a partir de leitura de mundo”*. Quando tratamos de alfabetização, o sentido de leitura que se espera encontrar é o mais literal, aquele que relaciona o(a) leitor(a) ao texto escrito. Que existam acepções para leitura que avancem no sentido figurado, como “leitura de mundo”, ou “leitura de imagem”, muito bem pontuadas por Britto (2012) em *“Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio”* e que estas também devam ser exploradas e ensinadas, não há desacordo, porém, fundamentalmente, em se tratando de leitura no contexto de alfabetização, percebe-se aqui a falta da acepção que englobaria os processos relativos ao acesso ao sistema de escrita e à compreensão de textos produzidos por meio deste sistema. Segundo o autor *“Leitura é diferente da escuta de falas do dia-a-dia, mesmo havendo a realização linguística. Se tudo for leitura, ler não será nada.”* (BRITTO, 2012, p. 32).

As outras duas professoras não aprofundaram suas respostas, afirmando apenas que *“ler é importante”* sem explicar o que entendem por ou conhecem sobre o tema, mas assumindo que é necessário para a vida das crianças. Nenhuma das profissionais aproximou-se de alguma conceituação sobre os processos relativos à leitura, como aqueles citados por Souza (2012) os quais envolvem as capacidades cognitivas

de discriminação dos sons da fala, o reconhecimento dos traços que constituem as letras, o reconhecimento da relação entre grafemas e fonemas correspondentes, ou mesmo a produção de sentido a partir do texto lido.

Para a preparação das aulas todas responderam utilizar materiais disponíveis na internet e ou em antigos livros didáticos, apontando para uma miscelânea de atividades cujo arcabouço teórico pode ser dos mais variados, o que pode indicar para o não seguimento de uma proposta metodológica para o ensino da leitura que as professoras possuem ou mesmo que siga na mesma linha teórica do Livro Didático utilizado pelas turmas.

Questionadas se elas se consideram leitoras, as professoras responderam o que leem (revistas, jornal e sítios da internet) e quando leem (para preparar aula e quando estão na internet), que não têm muito tempo para ler, que leem para preparar aula, e até mesmo que assistem ao jornal e isso seria um tipo de leitura (não no sentido que apontamos nesta pesquisa, como mencionado anteriormente sobre acepções da palavra), mas nenhuma respondeu que se considera leitora, ou que não se considera.

Essas respostas são sintomáticas e nos fazem resgatar a questão da formação e plena preparação que necessita ter a profissional alfabetizadora quando apresenta e ensina os objetos relativos aos processos de leitura. Assim como observado no Projeto “Ler & Educar: formação continuada dos professores da rede pública de Santa Catarina” (edital 49/2012/Capes/Inep/Obeduc), quando os(as) professores(as) participantes também foram questionados sobre se eram ou não leitores(as), nossas professoras participantes também hesitaram em responder afirmativamente a essa questão. Perante esta incerteza recorrente abre-se uma margem para o questionamento se as professoras participantes da pesquisa, incumbidas da tarefa de alfabetização das turmas pesquisadas, também desconhecem ou não estão certas na própria compreensão do objeto que são delegadas a ensinar durante o processo de alfabetizar. Como bem pontua Souza (2012, p.82) “não se pode ensinar aquilo que se desconhece.”.

#### *Das perspectivas sobre leitura e alfabetização:*

As perguntas seguintes nas entrevistas buscavam conhecer mais sobre as perspectivas de ensino de leitura e alfabetização que têm as professoras, a saber: 4) Poderias descrever pra mim como ensinas teus

alunos a ler no primeiro ano?; 5) Que caminhos tu tomas? O que é imprescindível ensinar para que eles se alfabetizem e aprendam a ler?;6) O que significa alfabetizar, na tua opinião e considerando a tua experiência docente?

Ao serem questionadas se elas acreditam que sabem ensinar a ler e como fazem isso, em se tratando do primeiro ano do ensino fundamental, a professora 3 respondeu o seguinte:

*Começo pelo alfabeto, pois muitos entram na escola sem conhecer o alfabeto, então primeiro o alfabeto, depois as vogais, depois os encontros vocálicos... leio histórias, faço bingo com letras e números.*

Frade (2005) já apontava em sua pesquisa que o método alfabético foi utilizado em massa até o início do século XX, sendo o método sintético mais antigo. Ensinava-se primeiro o nome das letras, até as crianças saberem de cor, depois se passava a combinação dessas letras com outras para formar as sílabas, a soletração e as cantilenas (músicas para decorar o be-a-bá) pertencem a esse método de alfabetização, só que “Essas atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado.” (FRADE, 2005, p.23) a partir do nome das letras e do nome das combinações de letras em sílabas a criança percorre um caminho muito maior para compreender o que está escrito.

Conceitos como decodificação, a relação entre grafemas e fonemas, ou mesmo interpretação textual não apareceram nas respostas. As professoras responderam sucintamente que exercícios utilizam para ensinar o alfabeto e as sílabas, como o bingo das letras e números citado, e muito objetivamente que acreditam no resultado positivo de seus trabalhos com relação à alfabetização, mas não sabem explicar os caminhos, as decisões e objetivos postos para ensinar a ler. Como se houvesse um passo a passo que deva ser apenas reproduzido e não questionado ou repensado.

As professoras 2 e 4 (segundas professoras de classe) em algumas situações, como falta da principal e nova contratação de professora regente, assumiram sozinhas as turmas, desse modo e por serem formadas em Pedagogia, ambas poderiam responder sobre o tópico. Porém, nas respostas, limitaram-se em dizer que é preciso utilizar do lúdico para ensinar a ler. Como aparato didático, não há nada

contra utilizar-se da ludicidade (aqui compreendida como o abrangendo as categorias de brincadeira, brinquedo e jogo) para introduzir conteúdos, ou no desenvolvimento das atividades trabalhadas em sala, desde que ela esteja alinhada ao plano metodológico que a profissional segue, porém, como nenhuma professora explicou que processos utiliza para ensinar a ler, se há preferência ou mesmo conhecimento por algum método de alfabetização em específico, ou critérios metodológicos, nem ao menos o que seria esse “lúdico”, o discurso da utilização do lúdico acaba se dissolvendo como critério para ensino da leitura. Para Britto, que é mais categórico a respeito,

A atividade da leitura (escrita) exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. Prazer não é o mesmo que lazer é fruto de trabalho. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada. (BRITTO, 2012, p. 95)

A pergunta que intencionava saber das professoras qual seria o papel da alfabetização na formação do(a) leitor(a) teve três das quatro profissionais relacionando que o papel da alfabetização era ensinar a criança a ler. Porém, quando pedido para exemplificar o que seria esse ensinar a ler, as respostas diziam mais sobre as crianças e seu futuro como leitoras, do que sobre as práticas de ensino em sala de aula. Nenhuma explicou o que é ensinar a ler sob nenhum viés teórico-metodológico, que processos ocorrem, que decisões de ensino são tomadas, e como são postos em prática pelas professoras. Não é o caso de julgar insuficientes os conhecimentos das professoras, ou exigir das profissionais que saibam teorizar sobre, isto deixemos para a Academia, mas mesmo sobre as próprias práticas, as quais atingem diretamente os(as) alfabetizando, ficamos sem respostas.

A professora 1, ao comentar que ler “*É interpretar o universo no qual a criança está inserida e mediar isso nos direitos e deveres. Como codificar e decodificar. [...], pois elas são criaturas e não coisas, em especial utilizando o método Paulo Freire, que é fantástico.*” foi a única a mencionar a decodificação, mas sem explorar ou exemplificar de que modo faz isso, como isso se relaciona ao ensino da leitura, ou ao alfabetizar. Ela também menciona uma conhecida proposta de ensino que leva o nome do educador Paulo Freire, porém, segundo Couto (1999), o próprio Freire pensava em sua metodologia - difundida a partir dos anos 60 - como sendo pertencente mais ao aspecto da aprendizagem

do que do ensino. Vale ressaltar que a proposta de Freire tinha relação com alfabetizar jovens e adultos em um Brasil cujos índices de analfabetismo da população ainda estavam elevadíssimos, e esta professora, em entrevista, afirmou que alfabetizava as crianças indígenas seguindo este método. Segundo ela, o método consistia em trazer os conhecimentos de mundo daquelas crianças para o ensino das palavras e posteriormente nos textos trabalhados, o que se alinha com a proposta de um ensino crítico, uma educação conscientizadora e libertadora, porém não explica a sistematização dos instrumentos necessários para o alfabetizar.

Nas entrevistas, não foram mencionados os usos de preditores para alfabetizar, como capacidade cognitiva e verbal, memória fonológica, percepção e produção da fala, sensibilidade fonológica (BOWEY, 2013), a não ser o conhecimento dos nomes das letras, o que sabemos pode não ser totalmente preditor, se a criança ainda não souber que as letras significam unidades linguísticas distintas na escrita, e os grafemas (que se materializam em letras) representam os fonemas, unidades linguísticas da fala. Não são também discutidos os processos envolvidos no ensino sistematizado do sistema alfabético-ortográfico. Para Britto, sobre o entendimento de como formar leitores(as)

São necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação. (BRITTO, 2012, p.42).

Então, vemos que se elabora uma ideia de criança leitora, a qual será capaz de viver e enfrentar desafios cotidianos da sociedade, ou que aprende a ler fazendo relações com seus próprios conhecimentos de mundo, mas não faz parte dessa idade o quê e o como fazer para que isso vire uma competência apreendida pela criança em fase de alfabetização, e seja automatizada.

*Das perspectivas sobre os(as) estudantes:*

O terceiro bloco de perguntas diz respeito aos(as) estudantes, e foram feitos os seguintes questionamentos: 7) Como avalias a aprendizagem da leitura dos teus alunos ou a alfabetização deles?; 8) Em que momento os alunos se tornam leitores, pra ti? Podes exemplificar?

No que tange às concepções sobre os(as) estudantes, a primeira pergunta indagava como elas avaliavam o processo de aprendizagem da leitura das crianças. As respostas obtidas foram menos objetivas do que nos blocos anteriores. Queixou-se muito de bagunça e comportamento em sala de aula, bem como a regente da escola 2 deseja uma maior participação da família para garantir o sucesso da alfabetização, porém não exemplificou nenhum método avaliativo (apesar de ser a professora que corrigia diariamente o caderno de atividades para casa). A resposta da professora regente da escola 1 foi a seguinte :

*a outra professora usava letra caixa alta, quando eu “coloquei” a cursiva foi uma surpresa, aí eu achei um exercício no livro [provavelmente no LD Ápis], que usava o nome das pessoas, e usei para ver quem já estava pegando o jeito.*

Essa fala representa que não somente não houve uma forma consistente e sistematizada de avaliação do processo de aprendizagem da leitura naquela turma, como não houve a sistematização por si ou sequência a ser seguida de um plano objetivo e fundamentado para o ensino da leitura das crianças da turma 1, e isso fica latente quando olhamos os resultados dos testes de leitura e consciência fonêmica.

Quando questionadas sobre qual momento que as professoras acreditam perceber que seus(suas) estudantes se tornam leitores(as), uma vez estando alfabetizados(as), e se elas conseguem exemplificar como e quando as crianças tornam-se leitores(as), as respostas variaram pouco. Elas responderam que no momento das atividades, das brincadeiras, se estão levando livrinho pra casa, e se conseguem juntar as sílabas, remetendo o entendimento de leitura inicial aos conhecimentos de sílabas. A silabação realmente faz parte do processo, inserida por volta da etapa *ortográfica ou parcialmente alfabética*, quando as crianças estão adquirindo e consolidando os conhecimentos de decodificação e correspondência grafêmica-fonológica (EHRI, 2013), mas estes ainda não estão solidificados, então não poderíamos dizer que



são totalmente leitoras. Fora esta professora, as outras não responderam como que a criança se torna leitora, ou quando esta passa a operar as competências relativas ao processo que resultará na leitura e compreensão do que foi lido, tais como os reconhecimentos dos traços e modos de manifestação das letras, conseguir distinguir os sons da fala e as relações entre estes com o objeto escrito.

*Das perspectivas sobre o material didático:*

Sobre o material didático as perguntas feitas foram: 9) Como e quando o LD (de português) entra nas tuas aulas?; 10) Com que frequência utilizas esse livro? Saberias dizer por quê?; 11) Utilizas outros materiais didáticos em tuas aulas (de LP) além do livro? Quais? Com que objetivo?; 12) Como avalias esse livro didático escolhido pela escola para este e os próximos dois anos?

Sobre como avaliam o livro didático, se fazem uso do LD escolhido pela escola para ser utilizado no 1º ano ou outro material, e se sua metodologia de ensino se aproxima da metodologia proposta pelo livro, as respostas foram bem diferentes umas das outras. A professora 3 (regente da escola 2) disse que só usa o livro a cada 15 dias, pois não o achou de boa qualidade, ou acessível às crianças. Em suas palavras, o LD está “*além da capacidade deles*” e ainda relatou que a professora da outra turma de 1º ano, no contraturno, nunca usa o livro. Destacamos esta fala da professora 3 (regente da escola 2), pois ela se aproxima muito das respostas obtidas durante as entrevistas nos grupos focais do projeto “Ler & Educar”. O foco das respostas parecia estar na incapacidade do(a) estudante, e na dificuldade em lidar com o livro didático, e em nenhum momento voltava-se para os(as) docentes, a não ser quando estes(as) não sabiam responder se eram ou não leitores(as). Já para a segunda professora dessa escola o livro didático era “*muito básico*”, demonstrando opinião oposta à da professora regente. Como o mesmo material poderia ser ao mesmo tempo básico e muito a frente do conhecimento das crianças?

Na escola 1, ambas professoras responderam que deveriam ter usado mais o livro. A professora 1, regente, crê que “*o LD serve como apoio e reforço de atividades que agilizariam mais no processo de alfabetização*”, porém, segundo relato dela, não houve tempo para fazer

mais utilização do livro. De fato, esta profissional ficou pouco tempo com a turma, mas nada que a impedisse de utilizar o LD assim que ela estivesse adaptada, ou a turma a ela.

Todas as professoras responderam que usam muitas atividades fora do livro, ou mesmo livros pessoais, internet, atividades de outros anos etc. A não utilização do LD também foi atestada pelas observações feitas em sala de aula, como poderá ser visto na seção a seguir. Ela se torna sintomática quando discutimos sobre a sistematização do ensino. Será que atividades oriundas das mais diversas fontes dão conta de estabelecer conexões umas com as outras e seguir uma ordem do que precisa ser apresentado ao longo do ensino daquilo que resultará na leitura? Ao vermos os resultados dos testes de consciência fonêmica e leitura temos meio caminho andado para provar que não.

Ao final das entrevistas, ao serem questionadas se desejavam deixar algum comentário final acerca de qualquer um dos aspectos discutidos/questionados ao longo da entrevista, nenhuma professora se manifestou.

#### 4.3 SOBRE OS DADOS REFERENTES AO CONTEXTO ESCOLAR

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, 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.

##### 4.3.1 Na escola 1

Das 15 observações realizadas na escola 1, é preciso descontar duas delas 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 a aula de número 15 foi a aula na qual ocorreu a confraternização de final de ano da turma.

Como já mencionado, esta foi a turma que contou, ao longo do ano de 2016, com três professoras ocupando o cargo de regente, encerrando o ano letivo com a professora 1. Além disso, houve atraso de aproximadamente um mês na contratação da 1ª regente a passar pela turma, bem como na contratação da segunda professora. O ano letivo já havia iniciado e esta turma ainda não tinha aula, por conta desses fatores, 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 (a professora 2 da subseção anterior).

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 participantes da pesquisa. A escola 1 é localizada entre algumas comunidades que possuem facções em disputa pelo poder do tráfico na grande Florianópolis. Na última aula em que estivemos presentes na escola, no dia da confraternização entre crianças, professoras e pesquisadoras, houve um tiroteio ao redor da escola e presença de helicópteros da polícia, afligindo todos(as) presentes. Esse foi um dos acontecimentos que torna evidente como a violência afeta a frequência escolar.

Faz-se necessário atentarmos ao fator assiduidade em sala de aula, pois em havendo uma estrutura de ensino sistematizada, as faltas dificultariam a evolução individual no desempenho em leitura das crianças, uma vez que se ela perde etapas fundamentais para construção de uma compreensão sobre um objeto ou conteúdo trabalhado, muito dificilmente ela conseguirá realizar futuras tarefas relacionadas ao conteúdo ou objeto em questão. De mesmo modo podemos pensar nas fases da alfabetização.

De acordo com os testes já analisados, observamos um baixo desenvolvimento, por parte das crianças, nas modalidades pré e pós testadas, conforme visto na seção 4.1. Por mais que os limites sejam tênues entre a CFe e a leitura, é preciso que os conhecimentos ensinados encadeiem e propulsionem a chegada ao objetivo final que está na alfabetização plena/consolidada.

Com relação à temática das aulas, ela não era anunciada, logo o objetivo por muitas vezes não foi perceptível. Com exceção ao projeto de alimentação saudável, nenhuma outra aula apresentou de forma explícita algum tema. O projeto de alimentação saudável 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 – isso quando se podia depreender um assunto temático sendo apresentado.

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 três<sup>32</sup> meninos com necessidades especiais. Nessas aulas, a participação direta auxiliando algumas crianças, por parte da pesquisadora, foi solicitada pela segunda professora, que estava na função de regente, deixando as crianças sem amparo profissional. Essa participação de modo algum 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 a coleta da observação de aula.

Como não tivemos acesso ao planejamento diário das professoras (e por vezes nem a Escola cobrava esse planejamento delas), o que valoramos como objetivo da aula é o que como pesquisadora-observadora pode-se depreender a partir das atividades realizadas no dia. Sendo assim, pareceu-nos, após as observações, que as aulas, em sua maioria, não possuíam objetivos de ensino definidos, o que fere a ideia de um ensino sistematizado, planejado e objetivo para alcançar a aprendizagem da leitura.

A respeito da participação dos(as) educandos(as) em aula, expondo suas dúvidas ou recebendo explicações extras ao conteúdo apresentado, poucas vezes os(as) estudantes intervinham com pedidos diretos relativos a dúvidas. Eles eram bastante chamados a sugerir atividades, como, por exemplo, que palavras gostariam de aprender a escrever, e então a professora escrevia no quadro, atendendo aos pedidos. Esse tipo de atividade foi, por quatro aulas, a única atividade do dia mais próxima ao ensino (reduzido à cópia de palavras do quadro) realizada durante o turno de aula. O resto da manhã se dividia entre chamada, lanche e brincadeiras não relativas à alfabetização.

Das treze observações, em 4 aulas o conteúdo foi relativo à alfabetização, e o sistema de escrita foi explorado. Essas aulas foram as últimas observadas, no final do ano letivo, e as atividades foram apresentadas pela professora 1, que esteve com a turma por menos de três meses. As atividades consistiram em, de maneira geral, ensinar o

---

<sup>32</sup> 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, dificuldade que por sua vez se estendia para aprendizagem deles, 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.

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 (apresentar a letra F, o fonema /f/ e o encontro com as vogais); no ensino gráfico de algumas sílabas (cruzando as consoantes c/d em uma linha com as vogais em colunas); e na formação de palavras a partir das sílabas (utilizando sílabas recortadas de revistas). Porém, a professora não conseguiu conduzir a aula e efetivar as atividades propostas, pois havia sempre bastante dispersão e desordem no comportamento de parte da turma, o que atrapalhava a turma inteira. As atividades eram passadas no quadro e em seguida as crianças eram postas em pequenos grupos, para realizarem a atividade que tinha sido apresentada, utilizando caderno, papel almaço ou cartolina, vide exemplo no anexo 2. De todas as aulas observadas, em nenhuma delas as crianças terminaram no horário da aula. Fora isso, em nenhuma das 13 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, 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 (esta atividade pode ser vista no anexo 3). 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 substituindo ausência da professora regente. Na não utilização do livro didático, as atividades que as professoras aplicavam eram com revistas, fotocópias para colar no caderno, alguma atividade de outro LD 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; ligar, no papel, as sílabas que completariam as palavras que estavam incompletas no quadro.

Em nenhuma das 13 aulas observadas houve algum tipo de avaliação do conteúdo explicado em aula ou da atividade realizada no dia. Nesta escola, a maioria das atividades terminava com algumas

crianças concluindo e outras não. As que não terminavam deveriam terminar em casa, mas em apenas uma aula a professora regente recolheu os cadernos para avaliar atividades inacabadas. Muitas vezes as professoras não conseguiam explicar as atividades propostas, e por isso elas custavam a desenvolvê-las; até executarem a atividade, o período da aula já estava no fim.

Desse modo, 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 um maior desenvolvimento da capacidade cognitiva e verbal das crianças, enriquecendo e sensibilizando a memória fonológica destas (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 sistema ortográfico do português brasileiro, que são pré-requisitos para que o processo de alfabetização seja efetivo. Além disso, pode-se perceber também a não utilização do LD, a partir das observações e depois confirmado nas entrevistas com as professoras. 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 formar-se leitores(as).

#### **4.3.2 Na escola 2**

Por exigência da professora regente, as aulas observadas na escola 2 deveriam ser sempre nas segundas e terças-feiras, pois nos outros dias havia aula de Educação Física e Artes, e a professora preferiu que a pesquisa ocorresse nos dias sem interrupções das atividades. Das 14 observações realizadas, apenas 13 são válidas para análise, porque, na última em que estivemos presentes, também houve confraternização entre crianças, professoras e pesquisadoras. Dessas 13 aulas, em 4 a segunda professora não esteve presente, o que acarretou na presença em sala da irmã do estudante cadeirante.

Na segunda escola o tema das aulas também nunca ficava 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 estrita. Por exemplo, ao chegar 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 de casa, caso a criança não houvesse entendido a tarefa, não importava, ela deveria apenas estar feita. Em seguida, os cadernos voltavam para os(as) estudantes, para que copiassem a tarefa de casa no quadro, a qual seria corrigida 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, porém muitos não vinham. 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, ou muito raramente ser do LD Ápis. As atividades do livro de alfabetização e letramento 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, quando se ia lanchar. Depois do recreio 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 contação 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 que este 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. Coincidentemente, a professora selecionava as atividades do livro da seção “Palavras em Jogo”, como na escola 1, que será apresentada mais detalhadamente na seção 4.4.

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 passado 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 conseqüentemente 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 conseqüentemente, 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).

Se durante a entrevista semiestruturada a professora 3 não respondeu de forma organizada como alfabetiza, ou se utiliza um método de alfabetização, mesmo apontando para o ensino das letras e sílabas, a partir das observações pode-se notar um grande potencial norteador de seu trabalho para o método alfabético. Ocupou um bom período das aulas o ensino das letras, seus nomes e suas junções para formar sílabas e depois palavras. Ademais, pôde-se observar também a não utilização do LD - declarado pelas escolas que seria utilizado, no começo do ano.

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 pelas professoras com as crianças participantes na 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 dessa escola, uma vez que num período de 10 meses de trabalho, foram 3 professoras que ocuparam o papel da regência; e 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 o que foi desenvolvido no que tange ao ensino da leitura com estas crianças ao longo de um ano escolar. 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.

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 a investigar: a promoção da leitura inicial. Conclui-se a partir do visto que mesmo em havendo emprego de metodologia em uma das turmas pesquisadas, o qual tenha permitido sistematizar o processo de ensino inicial de leitura, durante a alfabetização, este não foi eficaz, resultando assim num nível equiparado de desenvolvimento das crianças da outra turma, as quais passaram pela primeira fase escolar da alfabetização sem método algum.

Ademais, embora não tenha havido a utilização efetiva do livro didático “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN;

MARCHEZI,2014), por escolha das professoras, divergindo do que anunciado pelas coordenações escolares, manteremos sua análise na seção a seguir, pois sabemos da importância do LD como suporte metodológico em sala de aula.

#### 4.4 ANÁLISE DO LD “ÁPIS: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO”

O livro “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014) é o primeiro da coleção *Ápis* (idem) no qual é o primeiro da coletânea até o quinto ano do E. F., publicado pela editora Ática. O livro contém 336 páginas, incluindo 37 para recorte/colagem. Ele estava em sua 2ª edição no ano de 2015, e faz parte do Plano Nacional do Livro didático – PNLD. Segundo as autoras da coletânea, “os três primeiros volumes enfatizam o trabalho do letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p.360); já os demais enfatizam a consolidação da escrita e leitura.

Além do livro do estudante, há suporte didático no chamado Livro do Professor, o qual se distingue do LD das crianças por apresentar, ao longo das atividades, a resolução e explicação de um modo de aplicação destas, em pequenas caixas de instrução, em letra azul. Além das respostas ao longo do livro, o Livro do Professor conta também com um apêndice intitulado Manual do Professor, indo até a página 413 na única versão enviada para as escolas junto aos livros dos(as) estudantes. A escola 1 perdeu a versão do professor; na outra, a professora 3 a utilizava quando realizava alguma atividade do livro de Alfabetização e do livro de Matemática. Um dia, inclusive, houve um equívoco da professora regente ao não compreender que no livro das crianças não aparecia a resposta (uma barrinha de material dourado que estava pintada já no livro dela). No livro do professor há diversas indicações, externas ao livro didático, de fontes de músicas e leituras.

##### 4.4.1 Aspectos sobre a escolha e sobre o LD

As professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa não compartilharam do processo de escolha do livro, por terem sido contratadas em caráter temporário somente no ano seguinte à escolha, em 2016, e também por não terem feito parte do quadro docente das escolas no ano da escolha, uma vez que o caráter do contrato temporário é inferior a 12 meses. Essas duas situações são muito comuns na rede de ensino pública de SC; professores(as) em caráter temporário trabalham cada ano em uma unidade escolar diferente e utilizam (ou não) LDs que,

na maior parte das vezes, não escolheram para trabalhar. A escolha do livro é o primeiro momento de envolvimento docente com o material didático. Quando não se pode escolhê-lo, a relação entre material suporte ao método de ensino já inicia truncada, dando margem assim, para, muitas vezes, a improvisação na escolha e no uso de material didático, bem como no desenvolvimento das atividades de ensino. As pesquisas de João Batista de Oliveira (1985) e Nilda Alves, Glória Ponde e Wanda Rollim (1984), já nos anos 80, apontavam o motivo da (não) escolha, por grande parte dos professores entrevistados, como sendo a origem para a utilização de outro material ao LD em sala de aula, ou outro livro que não o LD destinado à escola e série (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

Sobre as autoras da obra, é curioso notar que a autoria do LD não aparece nos respectivos currículos que duas delas possuem na plataforma *Lattes*. Ana Maria Trinconi Borgatto é licenciada em Letras e em Pedagogia, mas não pela Universidade de São Paulo (Usp), como informado na contracapa do LD. Há também a informação de que ela é mestre em Letras pela Usp, mas essa não consta no currículo *lattes* da autora<sup>33</sup>. Seguindo a apresentação do livro, ela é professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Terezinha Costa Hashimoto Bertin é licenciada em Letras pela Usp, é mestre em Ciências da Comunicação pela USP e Pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP), e todas estas informações que aparecem no LD também estão no currículo *lattes* da professora; ela também é professora universitária e foi professora de Língua Portuguesa do E. F. e Médio. Não localizamos o currículo de Vera Lúcia de Carvalho Marchezi na plataforma *Lattes*. Segundo as informações fornecidas pela própria autora no LD, ela é licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp–Araraquara, SP), é mestre em Letras pela USP, como supostamente são as suas duas colegas, e também é professora universitária e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

---

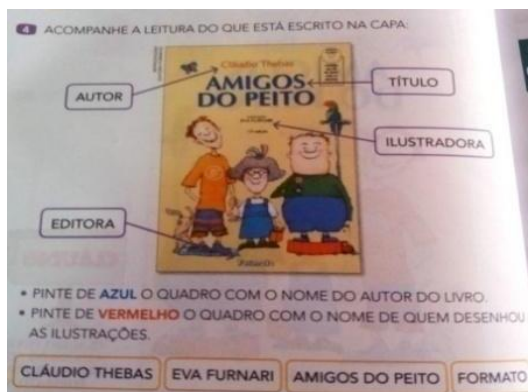
<sup>33</sup>Em pesquisa pelo site da Pós-graduação do Centro de Ciências Humanas da Usp, encontrou-se a confirmação de que a autora possui mestrado.

#### 4.4.2 Protocolo de Análise do Livro Didático

A análise a seguir seguirá o Protocolo de Análise do Livro Didático apresentado no capítulo 3, de Método da pesquisa. Por ser assumido como utilizado nas turmas de alfabetização das escolas 1 e 2, ele permaneceu sendo analisado, apesar de as observações em sala apontarem que este não fora utilizado de forma efetiva ao longo da observação.

Assim como outros LD utilizados no Ensino Fundamental, este segue um padrão estético no que diz respeito ao design feito para agradar ao público infantil. Grande parte das atividades do livro é bem colorida e atrativa ao público infantil. São diversas atividades ao longo dos capítulos que aparecem de um grau mais simples, como uma ilustração, a um mais elaborado, como a própria escrita. Por exemplo, envolvendo desenhar o que compreendeu da história lida/ouvida, pintar sílabas, circular com cores diferentes letras diversas dentro, no início, ou no fim da palavra. Além disso, há bastante atividade de recorte, colagem, dobradura e pintura. Na figura 5 pode-se ver um exemplo de atividade relacionando a leitura dos elementos escritos em uma capa de livro. A criança deve pintar os nomes-alvo indicados pela atividade do livro.

Figura 5: atividade do livro, p.37.

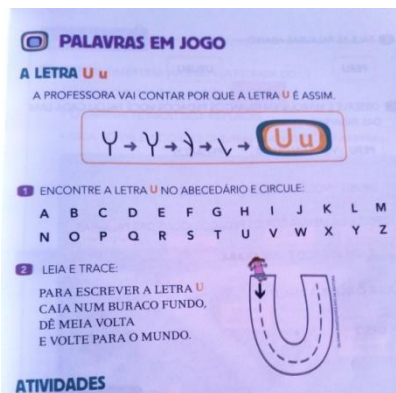


Quanto à organização do livro, ele é dividido em 26 capítulos mais um introdutório chamado “Ler e Escrever é um prazer” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p.10), totalizando 27 capítulos. Cada capítulo possui como título o nome de uma criança. Nos cinco primeiros os nomes próprios que intitulam os capítulos iniciam com uma vogal (*Aline, Oto, Eva, Inaié Ulisses*), os demais iniciam com

consoantes, mas não em ordem alfabética, e sim, respeitando o sistema de produção consonantal do PB, como em: Beatriz, Pedro ([b]/[p]), Danilo, Tatiana ([d]/[t]) e assim por diante até chegar em Kátia, Wesley e Yara, letras integradas ao PB na última reforma ortográfica.

Em todos os capítulos a letra focalizada é inicialmente apresentada a partir da origem dos traços até chegar a formação ortográfica atual, em seguida a criança pode acompanhar seu traço atual e depois escrever sob o traço da letra. Como pode ser visto na figura 6. Assim como apresentado na fundamentação, o ensino da letra é de muita importância em se tratando da alfabetização, pois ela é parte constituinte do grafema. Porém, salientamos que apresentar e ensinar o nome e os traços das letras do alfabeto não é o mesmo que basear a alfabetização crendo que através do nome das letras a criança por si conseguirá estabelecer as relações entre grafemas e fonemas, o que justamente não ocorre se atentarmos para como o nome da letra nem sempre corresponde aos fonemas possíveis que ela representa graficamente.

Figura 6: apresentação da letra U, p.69.



Segundo as autoras, para organizar e elaborar as atividades inseridas no livro do primeiro ano

levou-se em conta: a especificidade do trabalho de alfabetização e letramento durante os três primeiros anos e a sistematização do ensino da

Língua nos dois últimos anos do Ensino Fundamental. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p.361),

Cada capítulo, com exceção do introdutório - que se ocupa em apresentar todo o alfabeto e a escrita do nome do(a) própria aluno(a) -, possui uma pequena história enganchada à letra inicial do nome da criança que batiza o capítulo. Em seguida, passa para a discussão e leitura de algum gênero<sup>34</sup> textual como “capa do livro”, “história em quadrinhos” e “parlenda”. A atividade que, assim como todas as outras, segue a mesma sequência em todos os capítulos é um exercício de compreensão e produção textual oral relativo ao texto-tema abordado no início do capítulo. Por último, são apresentados pequenos exercícios de escrita com a letra em destaque naquele determinado capítulo, os quais aumentam o grau de complexidade até o final do livro.

Essa divisão de tarefas é apresentada no índice do livro, já nas primeiras páginas, e um exemplo dela pode ser visto melhor conforme tabela a seguir, cujas informações foram retiradas integralmente do livro (a escolha dos capítulos para exemplificar foi feita de modo aleatório):

Tabela 11: exemplos retirados do índice do LD-ÁPIS. p.6-9.

	INICIAL	GÊNERO	TEXTO: LEITURA E INTERP.	AMPLIAÇÃO DA LEITURA E ORALIDADE	ESCRITA
<b>A L I N E</b>	Desenho: amigos preferidos	Capa de livro	<i>Amigos do peito</i> , Cláudio Thebas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aí vem... Poema: amigos do peito (trecho), Cláudio Thebas.</li> <li>• Conversa em jogo: minha leitura preferida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras em jogo: a letra <b>A</b></li> <li>• Pesquisa de palavras</li> <li>• Memória em jogo: versos</li> </ul>

<sup>34</sup>As autoras usam a palavra *gênero* para se referirem aos diversos tipos textuais (O que estás entendendo por tipo textual? Capa seria um tipo? Por quê?) abordados em cada capítulo do livro. Por exemplo, para as autoras, capa de livro é um gênero, assim como texto não verbal, poemas, listas e reportagem.

U L I S S E S	História em quadrinho	Capa de livro	Dr. Urubu e outras fábulas, Ferreira Gullar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Af vem... história em versos: O urubu (trecho), Ferreira Gullar</li> <li>• Conversa em jogo: aves: um bom papo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras em jogo: a letra U</li> <li>• Pesquisa de palavras</li> <li>• Memória em jogo: versos</li> </ul>
N E I	Confecção de convite	Convite	Convite de aniversário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa em jogo: convite falado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto: convite</li> <li>• Palavras em jogo: a letra N</li> <li>• Pesquisa de palavras</li> <li>• Memória em jogo: versos</li> </ul>
H E L E N A	Quebra-cabeça	Primeira página de jornal infantil	HIP, HIP, HURRA!, Folhinha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa em jogo: zoológico: um lugar bom para...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras em jogo: a letra H</li> <li>• Pesquisa de palavras</li> <li>• Memória em jogo: versos</li> </ul>
Y A R A	Letra na pipa	Repórter	Dia do índio, Folhinha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa em jogo: nomes e apelidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavras em jogo: a letra Y</li> <li>• Memória em jogo: Quadrinha</li> </ul>

As atividades que compõem cada capítulo do livro são aparentemente baseadas em um gênero textual e tentam contemplar a temática baseada na historinha que explica a letra foco do capítulo. Inicia-se com “Aí vem...” seguido do chamado gênero textual trabalhado no capítulo, por exemplo, “Aí vem... o poema”, “Aí vem... a lenda”, “Aí vem... história em versos”, como atividade de leitura e interpretação. Segundo as autoras (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p.361):

Cada uma das unidades de um volume representa uma sequência didática estruturada em torno do gênero que serve de base para as atividades de leitura, de reflexão sobre a língua e para as propostas de produção do texto.

E assim se dão também as atividades que compõem o livro, através de uma inter-relação entre a composição dos exercícios de leitura e interpretação dos capítulos.

As atividades de leitura e escrita aparecem para os(as) alfabetizandos(as) de modo gradual, à medida que os capítulos avançam, aumentam as palavras no corpo dos textos apresentados na introdução (de capa de livro à reportagem) e para a leitura (nos capítulos finais). No capítulo *Tatiana* o gênero trabalhado é o “texto instrucional”: a criança deve supostamente ler as frases de ordem do texto de modo a conseguir, no final, montar seu próprio *T*angram. Mas nem sempre a combinação de gênero somado ao assunto fica evidente. Por exemplo, em *Ulisses* não fica claro o que é uma história em quadrinhos, e a seção inicial é sobre dobradura. Em *Helena* tem um quebra-cabeça de um hipopótamo e a pergunta é “descubra sobre quem vamos falar”, mas o gênero é jornalístico. Já em *Yara* o texto jornalístico sobre crianças indígenas é relativamente extenso para crianças em fase de alfabetização conseguirem ler, pois elas estão habituadas a lerem frases curtas e esse texto contém nove parágrafos. O gênero é reportagem, pertencente à esfera jornalística, e o texto apresentado no livro pode ser visto na figura a seguir:



Figura 7: texto retirado do capítulo Yara, p.260.



Há uma forte predominância em exercícios que exploram a palavra inteira em boa parte do livro, o que indica a atenção para mostrar à criança que na escrita não ocorre o mesmo contínuo da cadeia de fala, mas somente a palavra não dá conta disso, por esse motivo os enunciados vão tornando-se mais complexos. A introdução ao que seja sílaba ocorre na página 70, no capítulo *Ulisses* (último das vogais) e a partir de então algumas atividades vão destacar as sílabas das palavras, mas a predominância pelo uso das palavras inteiras ainda assim é maior.

Seguindo as divisões das atividades dos capítulos, tem-se ainda a seção “conversa em jogo”, cujo objetivo é a ampliação da leitura e oralidade (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p.07), momento no qual há indicação do livro, para que haja discussão entre a turma sobre o tema abordado no capítulo. Os exercícios de escrita envolvendo a letra alvo do capítulo aparecem nas atividades chamadas de “palavras em jogo”.

“Palavras em jogo” foi observada como a subseção do livro mais utilizada quando este era usado durante as aulas nas turmas pesquisadas. Esta subseção explora cada letra apresentada pelo capítulo, contando sua provável origem (no livro do professor consta uma breve explicação para ser compartilhada em sala com a turma), em seguida o exercício para aprender a forma da letra, como mostrou a figura 6.

Depois de apresentar a letra, surgem as atividades de preenchimento de letra dentro de sílabas e palavras, as quais respeitam a anedota explicativa sobre o nome daquela letra sendo trabalhada.

As seções “pesquisa de palavras” e “memória em jogo” são de recorte, colagem e pintura. “Memória em jogo” significa fazer o que seu nome já adianta: ouvir um verso, uma história curta, ao final de todo capítulo e registrar em forma de desenho no final do livro o que a criança conseguir lembrar.

Os fundamentos e a metodologia do livro precisam ser inferidos pelas professoras alfabetizadoras, pois não há informação sobre os fundamentos no manual ou no livro do professor, apesar de haver explicações de como aplicar cada exercício ao longo deste, mas todas estritamente instrucionais. Por mais que o foco de cada capítulo seja a introdução de uma letra do alfabeto, os exercícios se revezam entre apresentação de letras, sílabas e palavras completas. Por exemplo, o capítulo inicia com uma rima, que por sua vez leva a criança a conhecer a letra em questão e em seguida desenvolver atividades de reconhecimento e escrita de sílabas. Essas tarefas nos levam a crer que o livro seja baseado em métodos mistos, ou ecléticos (MORTATTI, 2006), que utilizam de abordagem mesclada entre princípios analíticos e sintéticos como subsídio para método alfabético.

#### 4.5 DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES

A partir da coleta e análises dos dados obtidos no decorrer desta investigação, discutem-se as hipóteses lançadas nesta pesquisa, quais sejam: 1) os objetivos estabelecidos para o primeiro ano do ensino fundamental, no que tange à alfabetização, são alcançados, desde que haja sistematização do ensino com foco no objeto a ser aprendido: o sistema de escrita alfabético do português, seus princípios, usos e funções; 2) diferentes contextos e abordagens de ensino acarretam desempenhos distintos em leitura inicial dos(as) estudantes; e 3) o livro didático exerce influência no desempenho em leitura dos(as) leitores(as) iniciais.

Em relação à primeira hipótese, o que se observou, primeiramente, na escola 1, foi justamente 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 estaria 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 uma maior sistematização do ensino, ao longo das aulas acompanhadas, mas este ficou limitado à instrução do conhecimento das letras e sílabas.

Por conta disso, observa-se que as crianças da escola 2 saíram-se um pouco melhores nos pós-testes de leitura, em comparação aos pré-testes, mas permaneceram com resultados ruins na pós-testagem de consciência fonêmica, pois faltou, durante as aulas presenciadas, aprofundar o ensino dos usos e funções do princípio alfabético e a relação grafêmico-fonológica. Desta maneira, a primeira hipótese de nossa pesquisa permanece válida, 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 pela criança, estímulo à autonomia da criança através da leitura e o pleno domínio da leitura não são impetrados.

Quanto a segunda hipótese de pesquisa a qual aponta que “diferentes contextos e abordagens de ensino acarretam desempenhos distintos em leitura inicial dos(as) estudantes” retomamos nosso entendimento de contexto de ensino como os espaços físicos e sociais que compõem as escolas e turmas nas quais estavam inseridas as crianças de nossa pesquisa. Como já dito, as duas escolas são similares em vários aspectos, porém internamente, como toda instituição de ensino, apresenta suas individualidades.

No que se refere ao modo como essas duas turmas foram alfabetizadas, isso também se confirma. A partir dos testes de CFe e leitura das crianças da turma 2, por exemplo, pode-se averiguar que ter rotina em sala de aula, ou ser ensinado a partir de um método, como o alfabético, não foi suficiente para que se alfabetizassem os(as) estudantes do primeiro ano. Por menor que tenha sido a diferença no desempenho dos pré e pós-testes de leitura (que por sua vez, também não apresentam resultados animadores) houve uma tímida melhora entre as crianças da escola 2, mesmo assim, elas quase empatam em resultado com as crianças da escola 1, cujas aulas apresentaram-se sem metodologia, ou fundamentação em método algum, e ainda tiveram a

falta de sorte de terem tido três professoras no período escolar do primeiro ano do ensino básico, um dos mais importantes na trajetória escolar.

O contexto de ensino da turma 1, além de mais instável, era completamente tumultuado. Muitas aulas observadas, da professora que não terminou o ano com a turma (a 2ª das três contratadas), nitidamente não tinham planejamento ou objetivo algum, sem qualquer preparo ou cuidado para com o objeto de ensino do primeiro ano ou com as crianças, o que acarretou no resultado da manutenção dos baixos desempenhos em leitura e consciência fonêmica que apresentaram os(as) estudantes da escola 1. Portanto, a hipótese 2 também pode ser aceita, pois, apesar da baixa diferença dos desempenhos em leitura, ela houve, portanto diferentes contextos de ensino resultam diferentes desempenhos em leitura.

A terceira hipótese, de que “o livro didático exerce influência no desempenho em leitura dos(as) leitores(as) iniciais”, pode ser respaldada pela pesquisa pois, mesmo que o LD não tenha sido utilizado com a frequência esperada, porém, a partir do seu uso, ele não necessariamente ajudaria a melhorar ou teria alguma influência no desempenho em leitura das crianças. Por ter sido assumido como o material didático de apoio das turmas das escolas, a terceira hipótese continua sendo válida dentro desta pesquisa, mas fica disponível para uma próxima investigação testá-la, uma vez que a partir do uso dele seria sim possível avaliar se o LD Ápis poderia proporcionar ou não qualquer tipo de influência no desempenho em leitura dos(as) alfabetizando(as) que dele se utilizassem. Vale salientar que a ancoragem do LD é baseada em um método de alfabetização que não privilegia a relação entre fonemas e grafemas do PB, portanto, das poucas vezes que foi utilizado, ele também não contribuiu para o desenvolvimento da leitura inicial ao término do primeiro ano do ensino básico.

Por fim, somados ao não uso do LD, os testes de desempenho em leitura e CFe, as entrevistas com as professoras, e as observações em sala de aula, acompanhamos ao longo do ano letivo de 2016 o predomínio do não desenvolvimento de ensino de leitura nas duas turmas pesquisadas, mesmo em contextos de ensino distintos.

Tendo sido discutidas as três hipóteses de pesquisa apresentadas para investigação nesta dissertação de mestrado, passamos agora para o capítulo final, de conclusões.

## 5. CONCLUSÕES

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 com essas características, são, por sua vez, também pertencentes a classes econômicas menos privilegiadas, assim como seus(suas) estudantes, apesar não haver consciência dessa semelhança por parte das docentes.

A realidade que estas 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 o quanto as crianças que não iam pra 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 nós. Por outro lado, há que se considerar também as realidades das professoras, cujas formações acadêmicas subordinam-se às condições econômicas nas quais as próprias se inserem.

Nosso objetivo de pesquisa era de acompanhar o desempenho em leitura inicial destas crianças, levando em consideração a relação entre os contextos de ensino em sala de aula e a utilização do material didático-pedagógico, mas deixamos aqui nesse espaço o registro de que,

muito além do método utilizado ou não para alfabetizar, reconhecemos que existem individualidades que não puderam ser mensuradas.

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.

As coordenações pedagógicas assumiam, no final do ano de 2015 e no início do ano letivo de 2016, que utilizariam o livro didático “Ápis: letramento e alfabetização” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014), no ensino da alfabetização, nas turmas pesquisadas. Porém, ao longo das observações escolares, pode-se perceber que em nenhuma das duas escolas houve a utilização sistemática do livro didático. Sendo assim, a hipótese de que o livro didático exerce influência no desempenho em leitura desses leitores(as) iniciais não pôde ser efetivamente investigada pelo simples fato de o livro ter sido usado de modo insuficiente nas aulas observadas. Há que se considerar, todavia, que, não tendo havido uso do livro didático, na escola 2 o ensino seguia uma metodologia e era auxiliado por outros tipos de materiais didáticos. Desse modo, os contextos de ensino destacam-se como potenciais diferenciadores do desempenho em leitura das crianças dessas duas escolas.

Levando-se em consideração as realidades das crianças, tão marcadas, não seriam essas as que mais necessitariam de um pleno ensino e desenvolvimento dos construtos que embasam a aprendizagem da leitura e, subsequentemente, o pleno desenvolvimento da própria leitura? Como bem aponta Morais, em seu artigo “Criar leitores para uma sociedade democrática” (2013)

A alfabetização e a literacia fazem parte das condições mínimas universais sem as quais não se pode alcançar o bem-estar. Ajudam a reduzir o desemprego, a insegurança e o sentimento de

privação, e a aumentar o nível de saúde e de participação nas atividades políticas. (MORAIS, 2013, p.22)

Portanto, ao concluirmos nossa pesquisa fica evidente que durante o período dedicado ao ensino inicial da leitura, este não ocorreu no que tange à exploração e ensino sistematizado dos construtos básicos elencados como fundamentais a este ensino e sua aprendizagem, bem como não foram explorados, de modo substancial, os preditores que os antecederiam para sustentar os processamentos envolvidos na promoção da leitura, durante a alfabetização. Sendo assim, a partir da aplicação e coleta de dados através dos instrumentos por nós desenvolvidos ou adaptados, podemos afirmar que essas crianças, que cotidianamente já padecem por carecerem de diversas outras necessidades, em não havendo a promoção da alfabetização em suas vidas, permanecem, infelizmente, à margem da utilização da grande tecnologia que é a escrita.

Encerramos este texto ressaltando que esta pesquisa, apesar de suas limitações referenciais e analíticas, mostra-se muito relevante e significativa como um índice, pequeno, porém expressivo, de como estão sendo ensinadas a ler as crianças na rede de ensino público estadual catarinense da grande Florianópolis. Os dados obtidos através dos testes com as crianças, das entrevistas com as professoras e das observações em sala de aula, revelam que o trabalho na promoção do ensino da leitura, alfabetização, e especialmente a pesquisa na educação básica, estão ainda necessitados de maior atenção e reflexão, não somente do poder público, mas de toda a sociedade, sobre que modelo e ensino de leitura está sendo perpetuado na escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe.;CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. 215p.

AZEVEDO, Luciane Monteiro. **Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras. Guarapuava: Unicentro, 2015. 118f.

BARETTA, Luciane; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; SILVEIRA, Rosane. A percepção do leitor- professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, Maria Cleci, BIAZI, Terezinha Diniz e OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.). **O professor no Brasil: dizeres contemporâneos**. Guarapuava-PR: Editora da Unicentro, 2012. v. 01, p.143-178

BAUER; Martin W., GASKELL, George. (Ed.). Tradução Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.515p.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera Lucia C. **Ápis: letramento e alfabetização**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2014. 336p.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102p.

BRASIL. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Edições Câmara, 1996. 44p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:**



formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40p.

BRITTO, Luis Percival L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 144p.

BOWEY, Judith A. Prevendo diferenças individuais na aquisição de leitura. In HULME, Charles.; SNOWLING, Margaret J. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.173-190

BUNZEN, C. DICKEL, A.; HEINIG, O. **Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**. Projeto de Pesquisa concluído/CNPq.

BYRNE, Brian. Teorias sobre aquisição de leitura. In: HULME, Charles.; SNOWLING, Margaret J. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.123-137

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009. 423p.

\_\_\_\_\_.A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). p.61-86

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1996. 158p.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana; BARRIOS, Olga. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. 272p.

CAPOVILLA, Alessandra G.S.; CAPOVILLA Fernando C.

**Alfabetização:** método fônico. 3ª Edição. São Paulo: Memnon, 2004. 428p.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2003. 260p

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. 372p

EHRI, C. Linnea. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: HULME, Charles.; SNOWLING, Margaret J. **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. p.153-172

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ceris Saete Ribas da. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70p.

FREITAG, Bárbara.; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: INEP, 1987. 129p

FONSECA, João J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. 127p

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2001. 103f.

\_\_\_\_\_, Dalva M. A.; COGO-MOREIRA, Hugo. Factorial Structure of Phonemic Awareness Task. **Revista Paidéia** sep-dec. 2015, Vol. 25, No. 62, 363-372.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Trad. Roberto CataldoCosta. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488p.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização**: teoria, avaliação, reflexões. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1988. 131p.

HARLEY, Trevor A. **The psychology of language: from data to theory**. Fourth edition. Hove, USA: Psychology Press, 2014. 607p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_explicativa\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf)>. Acesso em: 02 de abril de 2017.

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. **A leitura no livro didático de língua portuguesa [manuscrito]**: outras formas de dizer o mesmo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras: Santa Maria, 2007. 138f.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. 105p.

LUPKER, Stephen J. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: HULME, Charles.; SNOWLING, Margaret J. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.57-78

MAGNANI, Maria do Rosário.; MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP, c1999, 2000. 372p.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. ; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula:** como ajudar professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012. 376p.

McGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura inicial:** o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução Luzia Araujo. Porto Alegre: Artmed, 2006. 284p.

MOOJEN, Sônia (coord.). **CONFIAS:** Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. 38p.

MORAIS, Artur Gomes (Org.); ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

MORAIS, José. **A arte de ler.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996. 328p.

\_\_\_\_\_, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. In MALUF, Maria R.; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. 183p.

\_\_\_\_\_, José. Criar leitores para uma sociedade democrática. Santa Cruz do Sul. **Revista Signo**, v. 38, Especial, p. 2-28, jul. dez. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário L. (Org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. 312p.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

RUDELLE, Robert B., UNRAU, Norman J. Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text and the Teacher. In: RUDELLE, Robert B.,; RUDELLE, Martha R.;UNRAU, Norman J., SINGER, Harry (Orgs.). **Theoretical Models and Processes of**

**Reading.** Fourth edition. Newark, USA: International Reading Association, 1994. p.996-1056

SANTOS, Carmi Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor Scliar. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003a. 263p.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de alfabetização,** baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003b. 255p.

\_\_\_\_\_. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos.** Florianópolis: Lili, 2013. 240p.

\_\_\_\_\_. Pela melhoria da qualidade na alfabetização. **Rev. Estudos Legislativos,** Porto Alegre, ano 9, n. 9, p.21-38, 2015. 18p.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015. 198p.

SOARES, Magda B., BATISTA, Antonio Augusto G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre-RS: Editora Artmed, 1998. 194p.

SOUZA, Ana Cláudia; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012. 185p.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Cássio. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, Autoria e Livro Didático. in CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p.27-31.

SCOVEL, Thomas. **Psycholinguistics**. Oxford, UK: OUP, 1998. 134p.  
STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 584p.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2002. 378p.

WEIRICH, H. C. **Domínio da leitura e compreensão oral do mas argumentativo**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016. 127f.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

**Tabela 12: demais testes de CFe e CL realizado com toda a amostra.**

	N	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper
Pré-teste CFe – Seg.	22	0,36	0,581	0,15	0,58
Pós-teste CFe – Seg.	22	0,41	0,854	0,1	0,72
	N	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper
Pré-teste CFe – SubCVC.	22	1,95	3,345	0,73	3,18
Pós-teste CFe – SubCVC.	22	1,86	3,27	0,66	3,06
	N	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper
Pré-teste CFe – SubCCV.	22	0,32	1,041	-0,06	0,7
Pós-teste CFe – SubCCV.	22	0,5	0,74	0,23	0,77
	N	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper
Pré-teste leitura - Emp. pa.	22	14,86	13,149	10,04	19,69
Pós-teste leitura - Emp. pa.	22	19,55	13,769	14,49	24,6
	N	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper
pré-teste leitura - Emp. frase	22	0,82	0,907	0,49	1,15
pós-teste leitura - Emp. frase	22	0,82	1,22	0,37	1,27
	N	Mean	Std. Deviation	Lower	Upper
pré-teste leitura - Co. gra-fon.	22	5,27	3,978	3,81	6,73
pós-teste leitura - Co. gra-fon.	22	8,5	6,696	6,04	10,96



**ANEXOS**

**ANEXO A**

Texto: O TATU ENCABULADO

Era uma vez um tatu que morava numa toca.

Ele era muito encabulado e ficava escondido na toca.

O sapo e o macaco resolveram convidar o tatu.

- Tatu, por que você não vem brincar com a gente? Nós vamos brincar de bolinha de gude. Você quer?

- Ah! Mas os meus dedos são muito pequenos – disse o tatu.

- Não faz mal! Você também pode jogar com o rabo.

E lá foram os três jogar bolinha de gude. Assim o tatu saiu da toca e ficaram amigos.

**ANEXO B**

Figura 8: Foto de uma atividade de aula da escola 1.



## ANEXO C

Figura 9: atividade da página 88 do livro Ápis.

