



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FÁTIMA FRANÇA DE MELO

**ESTADOS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO - PB**

CAMPINA GRANDE – PB

2013

FÁTIMA FRANÇA DE MELO

**ESTADOS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Cristina Sales Cruz

CAMPINA GRANDE - PB

2013

M528e

Melo, Fátima França de.

Estados de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Boqueirão – PB [manuscrito].
73 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.

Orientação: Profa. Ma. Cristina Sales Cruz,
Departamento de Pedagogia.

1. Ensino Fundamental 2. Alfabetização 3. Letramento 4. Leitura I. Título.

21. ed. CDD 372.4

FÁTIMA FRANÇA DE MELO

**ESTADOS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: 33 de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINAMINADORA

Cristina Sales Cruz.

Profª. Ms. Cristina Sales Cruz (Orientadora – UEPB)

Teresa Cristina Vasconcelos.

Profª Ms. Teresa Cristina Vasconcelos (Examinadora – UEPB)

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

Profª. Drª. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha (Examinadora – UEPB)

A Deus, à Virgem Maria Santíssima, à minha família (pai, mãe, irmãos e irmão) e a meus anjos (amigos que Deus me presenteou), companheiros de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me deu inspiração para que fosse possível concluir este trabalho.

À minha amada família nas pessoas de minha mãe (Lindaurea), meu pai (Francisco), meu irmão (Fábio) e minhas irmãs (Fábia e Francinete) que com seu imenso amor sempre estiveram presentes na minha vida.

À minha querida orientadora, Prof^a. Ms. Cristina Sales Cruz, pela disponibilidade, apoio e confiança, tornando possível a realização deste trabalho.

Às professoras e alunos, sujeitos da pesquisa, que se colocaram a disposição para colaborar com o nosso trabalho.

À banca examinadora - Prof^a. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos e Prof^a. Dr^a. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha - que se dispuseram a participar deste trabalho, contribuindo com sugestões para a melhoria do mesmo.

À turma que ingressou em 2009.2 do Curso de Pedagogia que participou durante estes quatro anos da minha vida acadêmica, pelo apoio e companheirismo.

Aos professores do Curso de Pedagogia, que com sabedoria transmitiram conhecimentos necessários, sendo de extrema importância para a realização deste trabalho.

A meus amigos, anjos com que Deus me presenteou e meu coração escolheu para fazer parte da minha vida, pelo incentivo e carinho.

Enfim, a todos que de modo explícito ou implícito me ajudaram para que fosse possível concluir o Curso de Pedagogia, obrigada pelo apoio e incentivo, meus sinceros agradecimentos.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede” (Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

A aprendizagem da leitura é uma das principais conquistas que devem ser alcançadas pelas crianças até o final do ciclo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adquirir esta aprendizagem é um direito que a criança tem, direito esse assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN). Este trabalho tem por objetivo geral verificar o estado de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em escola pública e privada do município de Boqueirão - PB. Nossa hipótese versa sobre a ideia de que grande número de alunos está ingressando no 6º ano com diversos problemas de leitura. Para alcançar nosso objetivo realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo. Como instrumentos para coleta de dados utilizamos questionário, aplicado a duas professoras e duas atividades de leitura aplicada a 10 alunos, cinco de cada professora. Como aporte teórico contamos com os autores: Tfouni (1997), Rojo (2009), Soares (2003, 2001, 1999) Batista (2011), Carvalho (2005), Mortatti (2008, 2006), Frade (2003), Leffa (1999), Solé (1998) e Costa (2004), dentre outros. Através desta pesquisa confirmamos nossa hipótese, pois tanto na fala das professoras, como nas atividades aplicadas aos alunos verificamos que estes apresentam problemas de leitura na fluência, decodificação, compreensão, e interpretação. Assim, vemos a necessidade de professores participarem de formações continuadas que lhes preparem para que garantam aos seus alunos, desde a alfabetização, o direito à aprendizagem da leitura e à sua consolidação na fase de pós – alfabetização, pois acreditamos que é por não haver uma prática intensa e continuada da leitura nessa fase que há lacunas na formação do leitor.

Palavras - chave: Alfabetização. Letramento. Problema de leitura. Ensino da leitura.

ABSTRACT

The learning of reading is a major achievement which must be reached by children until the end of the cycle of literacy in the early years of elementary school. Acquiring this learning is a right that a child has, that right is guaranteed by the Law of Guidelines and Bases of Education Nacional/1996 (LDBEN). This study aims to check the reading status of students in the 6th grade of elementary school in public and private schools in Boqueirao - PB city. Our hypothesis concerns in the idea of the large numbers of students is entering in the 6th year with many reading problems. To achieve our goal we conducted a qualitative research study. As a tool for the data collection was used a questionnaire applied to two teachers and two reading activities applied to 10 students, five from each teacher. As the theoretical contribution the authors: Tfouni (1997), Rojo (2009), Smith (2003, 2001, 1999) Batista (2011), Carvalho (2005), Mortatti (2008, 2006), Frade (2003), Leffa (1999), Solé (1998) and Costa (2004), among others. Through this study our hypothesis was confirmed, eventhough the speech of the teachers, as the applied to the activities students find that they have problems with reading fluency, decoding, comprehension and interpretation. Thus we see the need for teachers participate in continuing education to prepare themselves to ensure that their students, from literacy, the right of learning to read and its consolidation in the post - literacy, as we believe that is because there is not a practical intense and continuously of reading at that stage that there are gaps in the training of the reader.

Keywords: Literacy. Lettering. Reading problem. Teaching of reading.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO ----- | 09 |
| CAPITULO 1: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O ENSINO DA LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES ----- | 12 |
| CAPITULO 2: CONCEPÇÕES DE LEITURA E ENSINO ----- | 21 |
| CAPITULO 3: MODELOS, ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ENSINO --- | 33 |
| CAPITULO 4: ESTADOS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: VISÃO DE PROFESSORES E REALIDADE CONSTATADA ----- | 41 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA ----- | 41 |
| 4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ----- | 42 |
| 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS ----- | 43 |
| 4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS ----- | 44 |
| 4.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS COM OS ALUNOS ----- | 50 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 59 |
| REFERÊNCIAS ----- | 61 |
| APÊNDICE ----- | 65 |
| ANEXOS ----- | 71 |

INTRODUÇÃO

“De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da Educação” (CAGLIARI, 2008, p. 184). Esta é uma atividade muito adotada como objeto de estudo, assim, tem ocupado um grande espaço na educação.

Sabe-se que a criança tem o direito de aprender a ler e a escrever, direito este assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN), que determina a obrigatoriedade da implantação do ensino fundamental de nove anos, que inclui a criança de seis anos no primeiro ano. Para tanto, faz - se necessário, inseri-la na cultura escolar, de modo que adquira a aprendizagem destas habilidade e, assim, desenvolva “as capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares”(…), bem como amplie o “universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 17).

Nesta perspectiva, entende-se que a leitura e a escrita são habilidades que devem ser alcançadas até o final do ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, acredita-se que “o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012, p. 17).

No entanto, mesmo sendo um direito da criança adquirir a aprendizagem da leitura e da escrita, percebemos que estas habilidades estão sendo negadas a muitos, visto que alunos estão apresentando problemas de aprendizagem, sendo comprovado pelas avaliações nacionais, que mostram um grande número de alunos em estágios críticos, por não terem desenvolvido bem estas habilidades. Estes, quando são submetidos aos exames, como, por exemplo, Provinha Brasil - “avaliação aplicada aos alunos que estão iniciando o 2º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 15) - e Prova Brasil - exame aplicado aos alunos do 5º ano e 9º ano da rede pública de ensino em área urbana - não conseguem responder aos itens da prova, por apresentarem baixo desempenho na leitura e na escrita.

Este trabalho tem por título “Estados de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Boqueirão – PB”. A escolha deste tema decorreu da nossa inquietação de os alunos estarem saindo dos anos iniciais apresentando deficiências na leitura. Sendo este um problema a ser pensado, visto que a leitura é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno. Tendo esta habilidade desenvolvida

possibilita-lhes adquirir uma aprendizagem satisfatória e significativa em relação a qualquer conhecimento, uma vez que, por meio dela, ampliamos o conhecimento do meio em que vivemos.

Assim, por causa dessa nossa inquietação, buscamos, neste trabalho, responder a seguinte questão: Como está a competência leitora de alunos do 6º ano? Nossa hipótese versa sobre a ideia de que grande número de alunos está ingressando no 6º ano com diversos problemas de leitura. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo geral verificar o estado de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em escola pública e privada do município de Boqueirão – PB. E como objetivos específicos, verificar a visão de professores de Língua Portuguesa sobre problemas de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e constatar a natureza desses problemas.

Para alcançar nossos objetivos, aplicamos um questionário a duas professoras que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, no município de Boqueirão, sendo uma da rede pública e outra da particular, e aplicamos duas atividades com 10 alunos dessas professoras, sendo 05 de uma escola pública e 05 de uma escola particular, com a faixa etária entre 10 e 15 anos.

Para a realização da pesquisa bibliográfica utilizamos como aporte teórico, sobre alfabetização e letramento, autores como: Tfouni (1997), Rojo (2009), Soares (1999; 2001) Batista (2011) e Carvalho (2005); sobre métodos de alfabetização, Mortatti (2006; 2008), Carvalho (2005), Soares (2003) e Frade (2003). E para discutir questões relativas à leitura, utilizamos Leffa (1999), Solé (1998) e Costa (2004).

Este estudo é de suma importância, pois nos possibilita refletir sobre a necessidade de se estruturar um ensino que assegure às crianças o desenvolvimento da sua competência leitora. Para tanto, se faz necessário um trabalho constante com a leitura por meio de ações sistemáticas que favoreçam esse desenvolvimento.

Para sistematizar este trabalho, o organizamos em quatro capítulos, sendo: Capítulo 1: Alfabetização, letramento e o ensino da leitura - algumas reflexões, onde apresentamos uma revisão bibliográfica sobre o que é a alfabetização e o letramento, mostrando as diferenças entre os conceitos, e focamos também o ensino da leitura desde a alfabetização, na perspectiva do letramento; Capítulo 2: Concepção de leitura e ensino, nesse mostramos métodos de alfabetização destacando as concepções de leitura que permeiam cada método; Capítulo 3: Modelos, estratégias de leitura e ensino, em que apresentamos os diferentes

modelos de leitura, posicionando o trabalho no modelo interativo; e Capítulo 4: Estados de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: visão de professores e realidade constatada. Neste, apresentamos a metodologia, onde discorremos os passos da realização deste trabalho, descrevemos e analisamos os dados com base nas teorias estudadas. Por fim, traçamos também algumas considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO 1: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O ENSINO DA LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES

A alfabetização é um tema abordado em diversas pesquisas por estudiosos de diferentes áreas da educação. Dentre eles podemos destacar: Tfouni (1997, p. 9) que define a alfabetização como sendo “a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, Soares (2009, p. 13) que diz que a alfabetização é um “processo de ensinar/aprender a ler e escrever” e Rojo (2009, p. 11), que define alfabetização como sendo “o domínio básico do sistema (...) que foca o grosso do funcionamento do sistema fonológico e do sistema gráfico da língua”. Nesse sentido, entende-se que a alfabetização se refere ao processo de aquisição das convenções da escrita; é um termo tradicionalmente entendido como sendo o processo de ensinar a ler e a escrever.

Por muitos anos, a alfabetização se limitava apenas à aquisição do código escrito, que era ensinado por meio de cartilhas que apresentavam palavras e frases descontextualizadas, e “quando apresentavam textos, estes se restringiam, (...) a um conjunto de frases sem muito sentido (ou com sentidos surpreendentes) e com pouca articulação entre si, destinado à exploração das relações entre letras e sons” (BATISTA, 2011, p. 9).

A esse respeito Rojo (2009), em uma entrevista realizada à Revista Educação, diz que “em leitura e produção textual, por exemplo, os livros ficavam muito centrados nos gêneros estritamente escolares - as historinhas, as narrativas -, não havia diversidade” (p. 6). Desse modo, a leitura se resumia em localizar informações nos textos e transcrevê-las tal como estava no livro, assim as atividades não instigavam a reflexão, e os textos, visto que eram estritamente escolares, não se relacionavam ao cotidiano das crianças. Nesta mesma perspectiva, a autora traz que,

(...) a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1998, do trabalho com gêneros textuais pavimentou a estrada nos últimos 10, 12 anos. (...) Começou a ser aceito que o professor pode trabalhar com gêneros nos quais nunca antes se tinha pensado (ROJO, 2009, p. 8-9).

Assim, se nota a importância dessa proposta para a alfabetização, pois “no início da década de 1990, por exemplo, não havia ainda os chamados “livros de alfabetização”, tal como hoje” (BATISTA, 2011, p. 9). Subtendia-se “que a criança não podia ler antes que soubesse ler: não podia “ler de verdade” antes que fosse capaz de “decodificar” a língua

escrita” (SOARES, 2009, p. 14). Então, as crianças aprendiam a ler em cartilhas, por meio das quais eram submetidas a decompor sentenças em palavras e sílabas. E só quando fosse alfabetizada, era que tinha acesso, na escola, a materiais escritos presentes nos usos sociais.

Por volta dos anos 1980 viu-se que o ensino baseado na decodificação não era suficiente, pois saber as letras, juntar as sílabas e ler palavras, não tornava o aluno um leitor proficiente, visto que, apenas decodificando o texto, ao ser colocado em uma situação que precisasse ler e interpretar, o aluno não conseguia realizar a atividade proposta, devido a não receber estímulos, por meio de exercícios que desenvolvessem as habilidades de leitura e escrita. Neste sentido, os educandos estavam sendo alfabetizados sem adquirirem competência necessária para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Deste modo, surge nos anos 1980, uma mudança conceitual na alfabetização, quando estudiosos passaram a se interessar sobre como a criança aprende, principalmente com os trabalhos da argentina Emília Ferreiro que demonstram como a criança aprende. Esse fato fez o interesse sobre métodos se deslocar para um segundo plano. Para alguns estudiosos, a difusão das idéias de Ferreiro sobre as hipóteses de escrita que a criança elabora no processo de construção da escrita, levaram a uma perda da especificidade da alfabetização. Há autores que também apontam o surgimento das discussões sobre o letramento, também na década de 1980, como outro fator que contribuiu para essa perda da especificidade da alfabetização.

Como consequência desta mudança conceitual é implantado em algumas escolas o sistema de ensino em ciclos ¹, que adota a progressão continuada, ou seja, aprovação automática de todos os alunos dentro de um mesmo ciclo. Essa sistemática foi associada à teoria construtivista – interpretação dada à teoria de Ferreiro -, a qual diz que por meio da “interação com o objeto de conhecimento a criança, (...) vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva” (SOARES, 2003, p. 2).

Soares (2003) diz que a teoria do construtivismo é relevante, no entanto, apresenta um problema, a qual diz que, junto com ela surgiu à ideia de que não seria preciso haver métodos

¹ O sistema em ciclo é organizado de modo que haja flexibilidade da seriação, o qual possibilita o currículo ser trabalhado por um período de tempo maior, ou seja, este é organizado de modo que haja uma duração de dois anos. Nesse sentido, “o primeiro ciclo se refere à primeira e segunda séries ; o segundo ciclo , à terceira e quarta séries; e assim subseqüentemente para as outras quatro séries” (BRASIL, 2001a, p. 62). O objetivo de adotar o sistema de ciclo, em vez da seriação inicial, é para que se possa “propiciar aos alunos maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças” (idem), o qual surgiu como uma alternativa de amenizar o problema da repetência e da evasão escolar.

de alfabetização, assim, “passou - se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios” (p. 2). E para ela,

Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (SOARES, 2003, p. 2).

Desse modo, codificar e decodificar são técnicas que fazem parte do processo de alfabetização, que possibilita ao aluno dominar as relações grafofônicas, aprendendo assim, o código alfabético, “em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social” (CARVALHO, 2005, p. 66). Nesse sentido, quando uma pessoa aprende a usar com propriedade estas habilidades no seu dia a dia, ela é considerada letrada, palavra “originada do termo inglês *literacy*, e introduzida na nossa língua em meados da década de 80” (SOARES, 1998, apud CARVALHO, 2005, p. 66). Nesta perspectiva, apresentaremos alguns conceitos de letramento.

O Dicionário da Língua Portuguesa, (FERREIRA, 2001, p. 455) traz que letramento é um “estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las, como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural”. Seguindo o mesmo pensamento de (Soares, 2001, p. 47), a qual define letramento por: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas que usam a escrita”. E a autora (Carvalho, 2005, p. 66) diz que letramento é formar “(...) indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais”. Neste sentido, entende-se que letramento está relacionado ao processo de desenvolvimento das práticas sociais, por meio das habilidades de leitura e escrita.

A alfabetização e o letramento são processos distintos e interdependentes, assim, um não é condição do outro, ou seja, aprender ler e escrever por meio da aprendizagem do código escrito (alfabetização), não garante ao educando saber usar a leitura e a escrita no meio social (letramento) A esse respeito, Soares (2001) comenta:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada (p. 24).

Desse modo, ser alfabetizado não implica ser letrado. cremos, porém, que na sociedade grafocêntrica, na qual vivemos hoje, faz-se necessário, que o sujeito seja tanto alfabetizado quanto letrado. Pra isto, a prática de ensino do professor alfabetizador deve ser alfabetizar letrando. Espera-se, então, que os professores façam uso de metodologias de modo que garantam ao aluno compreender como o sistema alfabético funciona e explorem a diversidade de gêneros textuais de circulação social para que as crianças aprendam ler e escrever, fazendo uso destas habilidades com autonomia no seu cotidiano, tornando-se, então, alfabetizado e letrado.

Tem se observado que, as avaliações do SAEB, vêm dando ênfase ao letramento, pois trazem nas provas questões que levam os alunos refletirem sobre o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, as questões apresentam itens com textos contextualizados os quais exigem dos alunos o conhecimento de mundo para que consigam interpretar e responder as questões dos exames.

Esse sistema de avaliação mostra que há um grande número de alunos em estágios críticos, visto que, não desenvolveram bem as habilidades de leitura e escrita, as quais deveriam ter sido desenvolvidas nos anos iniciais. Pois, quando são submetidos aos exames, como, por exemplo, a Provinha Brasil ² - “avaliação aplicada aos alunos que estão iniciando o 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2008, p. 15) - e Prova Brasil ³ - exame aplicado aos alunos do 5º ano e 9º ano da rede pública de ensino em área urbana - não conseguem responder aos itens da prova, por apresentarem baixo desempenho na leitura e escrita.

As autoras Machado e Gabriel (2008) discutem sobre essa mesma problemática. As mesmas mostram dados inquietantes revelando que muitos alunos não estão desenvolvendo as competências em leitura, determinadas para a sua série. Como podemos constatar nas palavras das autoras:

² A Provinha Brasil foi criada em consonância com o objetivo do Plano de Desenvolvimento da educação (PDE) do MEC de viabilizar ações que contribuem para a equidade e a qualidade da educação pública brasileira. Tem por objetivo oferecer aos professores, diretores, coordenadores e gestores das redes de ensino um instrumento para diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos, ainda no início da educação básica, viabilizando, assim, a elaboração de ações que visem sanar as possíveis insuficiências apresentadas nas áreas da leitura e escrita (BRASIL, 2008, p. 15).

³ A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em língua portuguesa (foco na leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas) (BRASIL, 2008, p. 15).

Os alunos de 4ª série do ensino fundamental em 1995 receberam a média em proficiência em Língua Portuguesa de 188 pontos e, em 2005, essa média caiu para 172 pontos. Evidencia-se, através desses dados, que grande parte dos alunos brasileiros chega à 4ª série do ensino fundamental sem ter desenvolvido as competências em leitura exigidas para esse nível (MACHADO; GABRIL, 2008, p.1).

Buscando-se analisar a aprendizagem dos educandos, os órgãos competentes de avaliação da educação - avaliações internacionais (PISA)⁴, nacionais (INEP)⁵ e municipais (SAEB)⁶ - realizam exames para verificar os níveis de aprendizagens dos alunos, e suas divulgações mostram dados inquietantes a respeito do nível de aprendizagem de leitura e escrita dos mesmos, em que mostra um grande déficit na alfabetização de uma parcela significativa dos estudantes, como podemos ver nas estatísticas citadas por Machado e Gabriel (2008):

De acordo com a avaliação do PISA, de 2006, o Brasil é um dos piores países na avaliação de proficiência em leitura, classificando-se em 49º lugar dentre os cinquenta e seis países participantes. No Brasil apenas 1,1% dos estudantes atingiram o nível mais alto de proficiência em leitura, e 44,5% alcançaram apenas o nível 2 em leitura (...) (INEP). Os dados do SAEB (...) de 2005, mostram que nos últimos dez anos a educação no Brasil piorou, ou seja, em todos os dados comparativos, o desempenho dos alunos na avaliação de 2005 é inferior ao de 1995. Os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental em 1995 receberam a média em proficiência em Língua Portuguesa de 188 pontos e, em 2005, essa média caiu para 172 pontos (p.1).

A esse respeito, sendo que, apresentando dados positivos em relação ao desempenho dos alunos, Batista (2011) apresenta dados do SAEB, em que mostra um avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura de turmas de alunos da 4ª série. Veja nas palavras do autor:

⁴ O PISA (Programa Internacional do Sistema de Avaliação) é a autoridade máxima internacional, que realiza uma avaliação a cada três anos, com ênfase nas áreas de leitura, matemática e ciências com a pretensão de examinar a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências, considerando as competências de cada um, incluindo seus hábitos de estudos, suas motivações e preferências por diferentes tipos de situações de aprendizado incluindo o letramento em leitura (SILVA, p. 3).

⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (BRASIL, 2008, p. 14).

⁶ A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb (Saeb) permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995 (BRASIL, 2008, p. 15).

Os resultados dos alunos de 4ª série começaram, em 1995, em 188,3 pontos; baixaram sucessivamente para 186,5 em 1997, depois para 170,7 em 1999, chegando a 165,1 pontos em 2001; nas edições seguintes do SAEB, a tendência de queda se inverteu: os resultados subiram para 169,4 em 2003, para 172,3 em 2005 e chegaram a 184,3 pontos em 2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007 apud BATISTA, 2011, p. 13).

No entanto, mesmo havendo avanço ainda se presencia um grande número de alunos chegando ao 6º ano com déficit na leitura e na escrita. E mesmo apresentando dados positivos em relação à aquisição da leitura, o autor diz que este avanço ainda não é suficiente para atingir o nível da turma.

Por meio destes dados podemos perceber que uma grande parte dos alunos egressa do ensino fundamental I sem ter desenvolvido as competências em leitura exigidas para esse nível. Temos constatado muitos alunos ingressando no 6º ano apresentando problemas na leitura e escrita, os quais enfrentam dificuldades quando precisam realizar leitura para alcançar aprendizagem em qualquer área do conhecimento. Esse fato nos preocupa, visto que, a leitura é uma aprendizagem indispensável para a aquisição do conhecimento.

Dado esses fatos, muitas escolas enfrentam problemas com alunos que não se desenvolvem na leitura e na escrita. Assim, busca-se sempre um culpado por essas dificuldades de aprendizagem. A escola muitas vezes rotula os alunos como preguiçosos, e a família, os professores como incapazes. No entanto, em vez de buscar um culpado, a escola em parceria com a família, deveria procurar meios de solucionar os problemas de aprendizagem dos educandos.

De início, faz-se necessário, saber quais são as habilidades que os alunos precisam desenvolver. Pois, sabendo quais são as metas que a sua turma deve alcançar, os educadores terão explícitos os conhecimentos das expectativas de aprendizagem de cada disciplina. Desse modo, buscará fazer os alunos alcançarem estes objetivos e assim, contribuirá para a melhoria na educação.

Nesta perspectiva, apresentaremos a síntese dos objetivos ⁷ gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental, sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como sendo capacidades necessárias a serem desenvolvidas ao longo dos oito anos do ensino fundamental:

⁷ Destacamos apenas os objetivos da disciplina da Língua Portuguesa, relacionado à leitura, visto que, o professor que ministra esta disciplina dar ênfase ao ensino da língua, ou seja, ao desenvolvimento da leitura dos alunos, habilidade esta discutida no nosso trabalho.

Compreender os textos orais e escritos (...); valorizar a leitura como fonte de informação (...); utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem (...); valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais (...); usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua (BRASIL, 2001b, p. 41 - 42).

É possível que muitos alunos não desenvolvam as capacidades de leitura destinadas a cada ano, e por isso presenciamos salas de aulas com tantos alunos apresentando níveis de leitura precários em turmas que já deveriam dominar as competências básicas, como é o caso das turmas de 6º ano.

Nesta perspectiva, Andrade (2008), crítica instituições de ensino que ainda não incluíram em seu currículo os objetivos que os alunos precisam alcançar ao término de cada ano. Entende-se, que este é um dos diferentes fatores que influenciam para o fracasso escolar de alguns alunos.

No entanto, vale ressaltar que, mesmo estando determinadas no currículo da escola as capacidades a serem desenvolvidas com os alunos em cada ano, ainda não é garantida a aprendizagem de todos os alunos, pois existem inúmeros problemas que precisam ser resolvidos para que a aprendizagem aconteça. A esse respeito, Carvalho (2005) comenta que há um conjunto de fatores escolares e extra - escolares responsáveis pelo fracasso escolar.

Turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura etc. (...) Os fatores extra - escolares são sociais e decorrem da pobreza das famílias: ingresso tardio na escola, frequência irregular devido a doenças ou a condições de trabalho dos pais ou das crianças, falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar, pais analfabetos, pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias (CARVALHO, 1987 apud CARVALHO, 2005, p.15).

Para a autora esses fatores isoladamente não são suficientes para comprovar o fracasso escolar de um aluno, visto que há crianças que, apesar de serem submetidas a algumas dessas condições inadequadas aprendem a ler nos anos iniciais. No entanto, os casos de fracassos escolares existentes decorrem dessas desvantagens. Assim, entende-se que melhorando essas condições adversas, a escola pode solucionar alguns dos problemas de aprendizagens dos alunos.

Como sabemos há fatores cognitivos, afetivos, sócio - culturais e neurológicos que contribuem para o fracasso escolar de uma parcela significativa da população, fracasso este, decorrente do processo de tentativa de aquisição da leitura e da escrita. Dentre tantas

alternativas, outro exemplo que se pode buscar para solucionar os problemas de aprendizagens é fazer com que haja a participação da equipe multifuncional e da família na escola, se fazendo presente na educação das crianças/adolescente e adultos, fato este, que nem sempre é presenciado.

Outro fator importante, e que se faz necessário para que se amenizem os problemas de aprendizagem, é a compreensão, por parte da escola e dos professores, do conceito de alfabetização. Nesta perspectiva, Maciel (2009), diz que: “Cabe às escolas e aos professores alfabetizadores a concepção sobre o que é alfabetizar para tornar mais claros para o professor alfabetizador os procedimentos metodológicos a serem utilizados” (p. 60).

Tendo estabelecido um conceito de alfabetização, determina-se a metodologia a ser utilizada, bem como, se definem as habilidades que os alunos precisam ter desenvolvido ao final de cada ano letivo. Assim, para garantir as expectativas de aprendizagem, é necessário haver um investimento em formação continuada, pois é a partir desta que professores se capacitam, o que influencia na melhoria de sua prática e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, com o intuito de superar o déficit de aprendizagem de alunos, autoridades educacionais vêm tomando algumas providências, como por exemplo: O desenvolvimento de programas de formação continuada direcionados a professores da educação básica, como, por exemplo, a criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁸; o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)⁹, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO)¹⁰ e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),¹¹ o qual tem por meta: “Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento

⁸ O PROFA é fundamentado nas pesquisas acerca da psicogênese da língua escrita, realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e deriva de um programa elaborado por Telma Weisz e um grupo de professoras que vivenciaram práticas didáticas que possibilitam reflexões em torno da alfabetização.

⁹ O GESTAR tem a finalidade de orientar “a formação dos professores para a escola e o aluno do Ensino Fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante alvo, a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries da fase de escolarização (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento” (BRASIL, 2007, p.9).

¹⁰ O PRÓ-LETRAMENTO é um programa realizado pelo MEC com parceria de Universidades ligado aos estados e municípios direcionado a professores dos anos iniciais que estão em exercícios, o qual tem a finalidade de melhorar a qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática dos alunos (BRASIL, 2007).

¹¹ O programa do PNAIC estabelece para a educação uma meta do novo Plano Nacional de Educação, de alfabetizar todas as crianças na idade certa, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, que se refere

certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 6).¹²

Estes programas têm um objetivo em comum que é o, de formar professores, de modo que garantem a alfabetização de todas as crianças na idade certa.

Então, entendemos que o Governo Federal tem investido em formações buscando solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos, via a melhoria da formação dos professores, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

ao 1º, 2º e 3º ano. Assim, ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, a criança tem que esta alfabetizada. Este pacto foi discutido no Congresso Nacional, que ficou sendo um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007- firmado por todos os estados, municípios e governo federal, os quais se comprometeram investir em recursos, para apoiar professores e escolas, disponibilizando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças, se comprometeram também, em implementar sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2012).

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÃO DE LEITURA E ENSINO

O ensino organizado e sistemático da leitura e da escrita, que hoje é direito de todos, antes da Proclamação da República era privilégio de poucos e era realizado por meio de transmissão assistemática. Ocorria no âmbito privado do lar e “(...) somente as crianças cujos pais pudessem custear um preceptor eram iniciadas na arte de traçar as letras no papel” (BARBOSA, 1990, p. 16), “(...) ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”)” (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Neste sentido, a história dos métodos de alfabetização no Brasil iniciou-se nos anos 1890, principalmente, a partir da Proclamação da República, quando deu início ao que Mortatti (2006, p. 2) chamou de “(...) processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita”. Assim, a partir da década final do século XIX, com o intuito de instaurar uma nova ordem política e social, o estado universalizou a escola, a qual, “consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, (...) assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado - Nação” (p. 2).

A história da alfabetização no Brasil é dividida por alguns autores em momentos históricos. Em cada momento foi atribuído um novo sentido à alfabetização, pelo fato de haver disputas entre defensores dos métodos sintéticos e analíticos. Como resultado desta polêmica entre defensores dos dois tipos de métodos, ou “querela dos métodos” (CARVALHO, 2005, p. 33), gerou-se uma vasta literatura. Nesta perspectiva, Mendonça e Mendonça (2008), traz em que:

Segundo Araujo (1996), a história da alfabetização pode ser dividida em três grandes períodos: o *primeiro* inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o *segundo*, que se inicia pela reação contra o método da soletração, entre o século XVI e XVIII, estende-se até a década de 1960, e se caracterizou pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; o *terceiro* período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciando em 1986, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (p. 19-20).

Mortatti (2008), também apresenta a história da alfabetização em períodos históricos. Divide esses períodos em quatro momentos, que vai de 1876 até em torno da década de 1980, apresentando para cada período a disputa entre defensores de métodos distintos (sintéticos e analíticos) e o que resultou dessa disputa.

O primeiro momento, denominado pela autora como “Metodização do ensino da leitura”, acontece entre os períodos 1876 e 1890, época em que ocorreu a disputa entre os defensores do método sintético (que ensinava a leitura por meio das variantes: *alfabético*, *fônico*, *silábico*, bastante utilizado na época), e do método analítico (em que a principal variante é a *palavração*). Este método foi introduzido no Brasil por meio da Cartilha Maternal, do poeta português João de Deus. Desta disputa emerge uma nova tradição no ensino: a didática passa a estar subordinada às questões de ordem linguística (o como ensinar e o que ensinar).

O segundo momento, o de “Institucionalização do método analítico”, ocorre por volta das décadas 1890 a 1920, quando se destaca a disputa entre os defensores do método analítico (professores formados pela escola normal paulista), que era fortemente influenciado pela pedagogia norte-americana, e os tradicionais defensores do método sintético, principalmente o da silabação. A ênfase maior das discussões, conforme Mortatti (2006), recai mais sobre o ensino da leitura, já que o ensino da escrita se mantinha limitado a cópias, ditados, formação de frases, visando o aprendizado da ortografia e da caligrafia. A nova tradição didática fundada com esta disputa foi o ensinar subordinado a questões psicológicas da criança: desenvolvimento de habilidades visuais, auditivas e motoras, necessárias para o aprendizado da leitura.

Já o terceiro momento, definido pela autora como “Alfabetização sob medida”, teve o seu marco no período entre os anos 1920 até o final da década de 1970, época em que continuaram as disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos, surgindo, então, os métodos mistos ou ecléticos. Gradativamente as defesas foram se diluindo e acentuando-se a relativização da importância dos métodos. Como consequência deste período funda-se a tradição de subordinar o ensino à maturidade psicológica da criança.

E, por último, o quarto momento, “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, iniciado na década de 1980, quando se questiona a tradição resultante do período anterior e se passa a buscar propostas de mudanças na educação para se enfrentar o grande número de fracasso escolar. Introduz-se, então, no Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, oriundo das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores. Esse pensamento surge como uma “revolução conceitual” que leva autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos a uma reflexão sobre práticas tradicionais com os métodos antes descritos. Emergem artigos, teses acadêmicas, produção de material com novas propostas

metodológicas que passam a considerar o processo de construção da escrita pela criança. Mas, a disputada entre os partidários desta visão construtivista e dos defensores dos antigos métodos continuam. A nova tradição fundada neste período e a desmetodização da alfabetização, um “(...) ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p.11), o que, no nosso entender, não é positivo, pois defendemos que todo o ensino demanda de um método, de um caminho sistematizado para se atingir um objetivo.

Como podemos constatar, durante décadas houve discussões sobre qual método seria mais eficaz para se alfabetizar, principalmente antes dos anos 1990, pois, em 1986, deu início os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, estudos estes, que fizeram estudiosos deslocar o interesse sobre métodos, sobre como o professor ensina, a segundo plano, visto que, o interesse passou para a questão de como a criança aprende (CARVALHO, 2005). Mas, entendemos que, não houve um consenso sobre qual seja o método mais indicado, visto que, todos apresentam suas contribuições para o processo ensino aprendizagem. Assim, concordamos com (CARVALHO, 2005) que propõe condições, através de questionamentos, para o professor analisar antes de escolher um método. Veja nas palavras da autora:

-Em primeiro lugar, qual é a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? Estão combinados os objetivos de alfabetizar e letrar (...)? São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons? Há interesse em motivar os educandos para gostar de ler - A fundamentação teórica do método é conhecida e faz sentido?- As etapas ou procedimentos de aplicação são coerentes com os fundamentos do método?- O material didático é acessível, simples e de baixo custo?- Há evidências de que o método foi experimentado com êxito (...)?- O que dizem professores e pesquisadores sobre a aplicação e os resultados? (CARVALHO, 2005, p.19).

Nesta perspectiva, teceremos discussões sobre os métodos sintéticos e analíticos, de modo que fique explícita a resposta da primeira questão proposta por Carvalho (2005). Acreditamos que a concepção de leitura e de leitor é a principal, a mais relevante a ser observada durante a escolha de um método. Pois, entendemos que o método utilizado pelo professor é baseado na sua concepção de leitura, e na sua crença sobre como o aprendizado acontece.

Os métodos de alfabetização, como vimos nos artigos de Mortatti (2006), podem ser divididos em duas grandes categorias: os sintéticos e os analíticos. Tanto o primeiro como o segundo, têm como objetivo, levar a criança a compreender a relação entre o código escrito e

os sons da língua oral, sendo que, o método sintético parte do simples para o complexo (letras, sons das letras, sílabas) o método analítico, parte do todo para o específico (palavras, sentenças, historietas, contos).

O método sintético é fundamentado na teoria psicológica do behaviorista¹³, para o qual o ensino da leitura se dá por meio do treino, dando ênfase a memorização. A leitura é ensinada por meio do uso de cartilhas, as quais são as ferramentas principais, tanto para o ensino da leitura quanto da escrita. Sendo produzidas no Brasil no final do século XIX, as cartilhas circularam em vários estados do país, por muitas décadas (MORTATTI, 2006).

Braggio (1992) crítica os métodos de base empirista-behaviorismo, visto que, para ele, estes reduzem a linguagem e a aquisição do conhecimento ao nível sensório e considera o aluno uma tabula rasa, abstraído de seu contexto histórico. Esses métodos dão ênfase à técnica em detrimento do significado, o qual só existe no objeto, no material escrito, cabendo ao leitor apenas assimilar as informações durante o ato da leitura. Nesse sentido, anestesia a consciência do indivíduo, tornando-os leitores passivos e acríticos.

O método em questão apresenta três variantes: alfabético, fônico e silábico. O ensino da leitura por meio da soletração (alfabético) inicia-se com a apresentação das letras e seus nomes; o fônico dos sons, correspondentes às letras e o da silabação da emissão de sons, partindo das sílabas.

O método alfabético, também conhecido como método de soletração, tem por objetivo ensinar a combinatória de letras e sons. O professor que adota esse método mostra aos alunos que quando as letras se juntam emitem sons, que é as sílabas, e por meio destas formam-se palavras, as quais são ensinadas por meio da memorização.

Carvalho (2005), afirma que há queixas de alunos que não conseguem se alfabetizar por meio da soletração, e uma destas é não conseguir juntar as letras para poder formar palavras. A esse respeito, Mendonça e Mendonça (2008) asseveram que a partir do século XVI devido à dificuldade de se ensinar por meio do método da soletração, pensadores começaram a se manifestar contra este método, que foi o que vimos em Mortatti (2006).

O método fônico, conforme Carvalho (2005), dá ênfase a decodificação dos sons da língua. Assim, a leitura é realizada por meio da oralização de sons representados pelas letras, que unidas formam palavras, as quais são codificadas na escrita. Desse modo, entendemos

¹³ Esta teoria tem por conceito - chave o condicionamento operante, que “é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação” (BRASIL, 2008, p. 101).

que os defensores do método fônico se preocupam de início, que a criança observe o som da letra, para depois, fazer a representação gráfica da mesma, e por último é que se ensina a formar sílabas, palavras e frases.

Em relação ao ensino por meio deste método, Mendonça e Mendonça (2008, p. 22) dizem que devido “o exagero na pronuncia do som das consoantes isoladas levou tal método ao ridículo e ao fracasso”.

Os autores que se posicionam contra o método fônico, afirmam que os defensores desse método acreditam que a unidade menor é o fonema, porém argumentam, com base em teorias, que é a sílaba, “(...) pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade o português é silábico”. Acrescentam que o “exagero e o artificialismo da pronuncia fazem, não raro, tanto a criança, como o professor, que demonstra o “como fazer”, passarem por situações constrangedoras”. No entanto, hoje há defensores que “tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar no Brasil” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2008, p. 24).

Referente ao método de silabação, como o próprio nome deixa explícito, esta parte do estudo das sílabas, das “famílias silábicas”, e a partir destas formam-se palavras. Carvalho (2005) critica este método por separar a alfabetização do letramento, visto que, defende que a aprendizagem do processo de decodificação precede a leitura. Nesta mesma perspectiva, ao que se refere à alfabetização e o letramento a autora Soares (2003), traz que:

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro (p. 1).

Ainda sobre o método de silabação, Carvalho (2005), diz que os defeitos deste método se assemelham ao método de soletração, ou seja, dar “ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo a memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita” (CARVALHO, 2005, p.23). No entanto, segundo a autora, esse método ainda é utilizado, por ser considerado fácil de aplicar.

Conforme Carvalho (2005), a partir do final dos anos 1920, os métodos analíticos, também conhecidos como globais, se expandiram devido às reformas educacionais ocorridas em vários estados do Brasil. Denominada como Escola Nova, esse movimento, chegou ao país pelas mãos de Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e

outros. O movimento tem por diretivas: “conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança; a partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social” (CARVALHO, 2005, p.33).

Desse modo, houve uma mudança no paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita, passando a considerar os métodos analíticos como inovações pedagógicas e, conseqüentemente, os métodos sintéticos, até então utilizados, passam a ser vistos como ultrapassados.

O método analítico, ou global, portanto, se apresenta como o inverso do sintético, enfatiza que o ensino parte do todo, das partes maiores, (textos, frases), para depois, dar ênfase as partes menores (palavras e sílabas). Para Morais (1996), citado por Machado e Gabriel (2008), a leitura

(...) é um processo de identificação global das palavras, em que os elementos são introduzidos a partir de estruturas complexas, deslocando-se em seguida para as simples – textos, frases, palavras, sílabas e letras. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita requer a memorização de palavras inteiras para, posteriormente, o leitor descobrir as unidades lingüísticas mínimas (p. 4).

O método analítico se apoia nos pressupostos da psicologia da Gestalt ou psicologia da forma¹⁴, “que pressupõe que o todo é maior que a soma das partes” (SEBRA e DIAS, 2011, p.7). Neste sentido, a criança visualiza o todo, antes de perceber as partes menores. Esse método se apresenta de três maneiras distintas: palavrção, sentencição e conto.

O método analítico de palavrção é um processo que se dá por meio do estudo de palavras, a qual “(...) baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p. 6). Nesse sentido, as autoras Darróz e Schelbauer (2007), acrescentam:

Referindo-se à palavrção, argumenta-se que o professor inicia sua explanação utilizando-se das palavras e, depois de constatar que as crianças conseguiram compreender, passa a decompô-las em sílabas, e a partir de então poderá formar novas palavras (p.6).

¹⁴A teoria da Gestalt ou Psicologia da Forma defende que “a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (CARVALHO, 2005, p. 32).

Avaliando o método analítico, Carvalho (2005) diz que, trabalhar com palavras que apenas obedecem aos critérios de produtividade, e exercitam a decodificação e codificação, não garante um bom ensino, visto que, o maior objetivo da alfabetização é “(...) compreender o que foi lido, tirar proveito da leitura, seja em termos de informação ou de prazer (ou ainda de ambos)” (CARVALHO, 2005, p. 47).

Quanto ao processo de sentencição, esta parte do estudo de frases que em seguida é decomposta em palavras e posteriormente em sílabas (DARRÓZ; SCHELBAUER, 2007). Esta metodologia apresenta as mesmas limitações do método da palavração, pois as sentenças são também estudadas isoladamente, e quando às orações são decompostas em palavras, estas são apresentadas separadamente.

Referente ao processo de conto, “priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura” (MORTATTI, 2006, p.7). Assim, durante o estudo por meio da decodificação, as histórias são decompostas em partes menores: frases, palavras e sílabas. Este processo se assemelha as modalidades citadas anteriormente, pois parte do todo para o simples. Os críticos deste método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora.

Conforme Carvalho (2005), apesar dos escolanovistas darem preferência ao método global/analítico, as autoridades educacionais – como, por exemplo, o INEP, decidiram deixar os professores livres para escolherem o seu método de alfabetização. A autora defende essa ideia de que cabe aos professores escolher o método que considerar mais adequado aos seus alunos.

Embora muitas críticas tenham sido feitas em relação aos métodos ditos tradicionais de ensino, como os do grupo sintético e os do analítico, cremos como Magalhães (2005, p. 6), que não “(...) é preciso ter em mente que não é possível alfabetizar sem método”. Para a autora, é importante o professor conhecer os métodos para identificar as permanências e os princípios norteadores de cada um que pode ajudá-lo a alfabetizar, considerando “(...) os conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos e suas dificuldades e facilidades em adquirir certas habilidades” (idem).

Não estamos defendendo uma volta aos métodos tradicionais, mas argumentando a necessidade de se sistematizar uma prática de ensino e desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, principalmente desta que é nosso foco de discussão, de modo que os alunos cheguem à segunda etapa do ensino fundamental dominando pelo menos o que é

determinado para a fase anterior. Cabendo, portanto, aos professores dessa segunda etapa continuar propondo situações de ensino da leitura que possibilitem ao aluno ampliar sua competência leitora. Deste modo, cumprindo, assim, a escola a função instrutiva.

Concordamos com autores como Soares (2003) e Carvalho (2005) que defendem que é preciso haver métodos para se alfabetizar. Carvalho (2005) diz que quem se propõe a alfabetizar “(...) deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização”, ou seja, ter domínio de questões didáticas, que explicita as seguintes questões: “Como alfabetizar? Como selecionar, organizar e transmitir os conteúdos?” Ao mesmo tempo, que dominem teorias que ofereçam um embasamento teórico para a compreensão do processo ensino – aprendizagem. Soares (2003, p. 3) diz que: “Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”.

A autora Soares (2003) assevera que uma das causas da perda da especificidade da alfabetização foi à mudança conceitual desta, que surgiu nos anos 1980, ao mesmo tempo em que chegou ao país o conceito de letramento. Concepção esta que, associada ao construtivismo, diz que por meio da “interação com o objeto de conhecimento a criança, (...) vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva” (p. 2). A autora diz ser relevante esta teoria, no entanto, discute que junto com esta surgiu um problema, ou seja, surgiu a ideia de que não seria preciso haver métodos de alfabetização.

Desse modo, o aprendizado do sistema de escrita que se delimitava à decodificação dos sinais gráficos e codificação dos sons da fala, passaram a ser questionados, visto que apenas o domínio das correspondências grafofonêmicas não garantia o uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Assim, “passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios” (SOARES, 2003, p. 2).

Acreditamos que há inúmeros fatores responsáveis pelos problemas nas práticas pedagógicas, principalmente no que concerne ao ensino da leitura, sendo um deles o descaso dos métodos de alfabetização. A esse respeito, Frade (2003) diz que: “as soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas e nos currículos de formação de professores” (FRADE, 2003, p. 2).

Muitos professores têm tentado conciliar os métodos que conhecem com as inovações pedagógicas, contando, assim, com recursos diferenciados. No entanto, “os professores que não dispõem desses recursos nem na memória, nem no livro de alfabetização, nem nos cursos de formação” (FRADE, 2003, p. 6) estão despreparados para atuar em sala de aula, visto que não têm um apoio. Apresentando uma solução para este problema o autor Moraes (2006) diz que:

Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação dos formadores de professores, em cada âmbito local (p. 12-13).

Entendemos que, tanto os defensores dos métodos como os das teorias têm um ideal em comum que é a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que visam solucionar os problemas na alfabetização, então sugere - se que em vez de haver disputas (Métodos X Teorias) ambos devem caminhar juntos, cada qual trazendo sua contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, entende-se que por meio de formações, os professores poderão adquirir conhecimento sobre teorias que sejam relevantes para que se compreenda a criança em seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que adquiram informação sobre metodologias, contribuindo para a escolha do melhor caminho a ser seguido, para que se alfabetizem todos os alunos de maneira rápida e eficaz, durante os anos iniciais.

Referente ao processo de aprendizagem, o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), o mais novo programa do Governo Federal visa capacitar os professores do País de modo que garantam a alfabetização das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, descreve os direitos de aprendizagem para cada ano deste ciclo de alfabetização. As competências em relação à leitura e escrita são elencadas e definidas quando devem ser introduzidas, aprofundadas e consolidadas. Nota-se, neste material, que o desenvolvimento da competência leitora já deve ser trabalhado desde o início do processo de alfabetização, mas que deve ir sendo ampliada a cada etapa do ensino. No entanto, o que se tem observando é que parece que a “consolidação da alfabetização”, especificamente quando se refere à leitura e escrita, não está acontecendo.

Entendemos, como (BATISTA, 2011, p. 16), que “(...) no quadro das dificuldades que historicamente o País vem apresentando para alfabetizar, parte expressiva dessas dificuldades

também esteja relacionada ao processo de consolidação do aprendizado inicial da leitura e da escrita”, ou seja, no processo de ensino, após a fase de aquisição do código, percebe-se que a alfabetização não está sendo consolidada, o que parece ser uma das causas das crianças chegarem ao 6º ano com problemas na leitura.

A consolidação do desenvolvimento do processo da leitura ocorre em mais de um ano escolar, visto que, “(...) há aprendizagens que exigem um tempo maior para apropriação”, como por exemplo, as atividades de leitura, que “(...) podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas” (BRASIL, 2012, p. 31- 32). Nesse sentido, cabe a cada ano dar continuidade a esta aprendizagem.

Como afirma (SILVA, 1999, p. 77), o não desenvolvimento da prática de leitura no período posterior a alfabetização pode levar a sérias lacunas na formação do leitor, uma vez que “(...) todas as disciplinas colocam o conhecimento à disposição dos alunos através de textos escritos e/ou orais”. Ainda nas palavras da autora,

(...) o ensino da leitura deve ser uma preocupação permanente dos professores durante o período de escolarização dos estudantes. Ele deve iniciar-se com a alfabetização e prosseguir na forma de um espiral crescente de desafios ao leitor, tanto em densidade de textos como em habilidades devidamente sequenciadas (p. 77).

Cagliari (2008) afirma ainda, referente ao ensino da leitura, que, na escola exige-se mais do aluno a escrita do que a leitura, talvez seja por ser mais cômodo avaliar o que está escrito do que o que se pensa, visto que numa leitura silenciosa não se pode saber, na íntegra, o que o aluno idealiza sobre determinado tema, e mesmo pedindo que ele exponha oralmente suas ideias há os que têm dificuldade de oralizar, assim, pode haver dificuldade de compreender o que o aluno quer dizer.

Esta perda de foco das atividades de leitura nos anos pós-alfabetização pode estar relacionada à crença de alguns professores de que, o aluno “uma vez alfabetizado torna-se um leitor” (SILVA, 1999, p. 76). Assim, a leitura é considerada como uma responsabilidade dos professores dos anos iniciais. É certo que, estes têm um papel maior, visto que, são os que introduzem, de forma sistematizada, a criança no mundo da escrita. No entanto, os professores dos anos posteriores a alfabetização também devem dar atenção à leitura, já que, cada ano tem específicas as habilidades e competências de leitura a serem desenvolvidas. Para cada ano as atividades são mais complexas, envolvem “textos mais longo, com vocábulos mais rebuscados, com estruturas sintáticas mais complexas” (BRASIL, 2012, p. 32).

Batista (2011), diz que, a consolidação da alfabetização é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos educadores e sugere que é preciso haver atenção à alfabetização, de modo que, esta seja “objeto de (...) um conjunto de esforços deliberados e sistemáticos, por meio do desenvolvimento de práticas curriculares voltadas diretamente para esse fim.” Assim, sendo desenvolvidas as finalidades da consolidação e desenvolvimento da alfabetização, será assegurada aos alunos a capacidade de: “utilizar a leitura e a escrita para prosseguir seu aprendizado na escola, conseguindo com autonomia e independência, o compreender e o produzir textos escritos utilizados para aprendizagem escolares” (p. 17).

Para garantir que a criança se torne um leitor eficiente, ou seja, um leitor que ler e consegue interpretar, é preciso ensinar a leitura desde o primeiro contato da criança na escola. E mesmo sabendo que ela não sabe ler, é preciso que peça que leia, pois, como defende muitos autores, a criança aprende a ler lendo. Partindo dessa compreensão a escola deve sistematizar o seu trabalho. A esse respeito, Foucambert (1994) defende

(...) um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo (p. 94).

As práticas de leitura em sala de aula são atividades que devem ser repensadas, de modo que, seja possível determinar todos os dias, atividades que envolvam a leitura. Lembrando que, deve ser realizado de modo que está prática seja algo prazeroso, do interesse da criança, propiciando-as, o contato com diversos textos, como por exemplo, “livros com histórias, trechos de obras literárias que podem interessar à criança, poesias, canções, letras de música populares, provérbios, adivinhações, jogos de palavras etc.” (CAGLIARI, 2008, p. 178). Essa prática contribuirá para que haja uma aprendizagem significativa por parte da criança.

A esse respeito se questiona: Qual é o tempo que a escola está determinando para atividades de leitura? De que maneira (como) são realizadas essas atividades? Estas são suficientes para que possam formar leitores críticos? É preciso refletir sobre estas questões, possibilitando realizar um ensino em que a ênfase seja dada a atividades que desenvolvem a competência leitora dos alunos. É preciso garantir esta aprendizagem as crianças, visto que a leitura tem se tornado cada vez mais indispensável na vida do sujeito, uma vez que, vivemos em uma sociedade que, cada vez mais nos exige o conhecimento sobre o código escrito. Desse modo, cremos que quem não desenvolveu a leitura pode ficar à margem da sociedade, pois,

por vivermos em um mundo letrado é necessário desenvolvermos a competência leitora e a escola é a responsável pelo desenvolvimento dessa habilidade. Resta, pois, a ela cumprir o seu papel.

CAPITULO 3: MODELOS, ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ENSINO

“Ler é, uma actividade valiosa quer do ponto de vista social quer individual. As sociedades alfabetizadas têm sem dúvida vantagens culturais, políticas e económicas” (COSTA 2004, p. 4). Nesse sentido, “De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da Educação” (CAGLIARI, 2008, p. 184). Esta é uma atividade muito adotada como objeto de estudo, assim, tem ocupado um grande espaço na educação.

Adotando a leitura como objeto de estudo, estudiosos explicam como ocorre esse processo, desse modo, surgiu distintos modelos de leitura. Nesse sentido, apresentaremos concepções de leitura que os norteiam, sendo assim, quando o foco está no texto/autor, ler significa reconhecer as intenções do autor; quando a ênfase é dada ao leitor, a leitura é entendida como sendo representação do pensamento; e quando é enfatizada a interação entre leitor/texto/autor, defende-se que a leitura é uma atividade interativa que valoriza a dimensão interpretativa.

De acordo com Leffa (1999 apud ENCARNAÇÃO, 2005) a leitura se classifica em três grandes abordagens:

1. as abordagens ascendentes, que estudam a leitura na perspectiva do texto - onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração, (...) (o conteúdo não está no leitor ou na comunidade, mas no próprio texto);
2. as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuições de significado, (...) que já foi de certa maneira construído previamente;
3. as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro; e o leitor passa da categoria de excluído para a de participante (ENCARNAÇÃO, 2005, p.12).

O modelo ascendente, de base estruturalista, dar ênfase ao sujeito, assim, o texto é visto como uma representação do pensamento do autor, cabendo ao leitor apenas captar a mensagem do texto. Desse modo, visto que a ênfase é dada ao texto, o estudo da compreensão da leitura se limita ao que está explícito no material escrito. Então, ler significa “decifrar o que está codificado, verbalizando-se os fonemas, passando-se do significante escrito para o significante oral” (MELO, 2009, p. 3).

Nesta mesma perspectiva, Bezerra (1999, p. 1), traz que, “os processos ascendentes de leitura estão na base dos métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas”. Desse modo, a habilidade de

decodificação é necessária, tanto quanto importante, pois, “segundo os seguidores deste modelo, sendo o aluno capaz de decodificar um texto completo ele adquire todos os elementos para a compreensão do mesmo” (COSTA, 2004, p. 65). Nesse sentido, quando a criança adquire todos os elementos para a compreensão, passa a ser considerada alfabetizada.

Para essa abordagem o uso do dicionário é essencial, “a adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitada porque a leitura é um processo exato e a compreensão não comporta aproximações” (LEFFA, 1996, p. 3) evitando, assim, atribuir significado erroneamente prejudicando a qualidade da leitura.

A abordagem ascendente é criticada por defender que o leitor extrai informação do texto, cabendo ao mesmo, apenas decodificar e identificar a informação explícita. A decodificação é um meio pelo qual o leitor adquire a aprendizagem do código escrito, a qual se faz necessário para reconhecer as letras e as sílabas que formam as palavras, mas apenas essa técnica não garante formar um leitor eficiente. Assim, as atividades que envolvem a leitura não deve se limitar apenas a identificação e reconhecimento, uma vez que, (...) “ler não é apenas decodificar, mas envolve, fundamentalmente, compreensão, reflexão” (SOUSA; PEREIRA, 2007, p. 75). Esse modelo é criticado, também, por dar ênfase ao vocabulário, o qual é importante, mas não garante a compreensão do texto. Desse modo, os indivíduos tornam-se leitores passivos e acríticos, assim, sua ampliação de mundo é limitada. No entanto, mesmo sendo questionado, este é um dos modelos mais utilizados em práticas de leitura nas escolas.

Por sua vez, o modelo descendente da teoria cognitiva, de base psicolinguística, enfatiza que o significado do texto surge da mente do leitor, o qual por meio de inferências a outras leituras, bem como a suas experiências vividas, seu conhecimento de mundo, ao ler o texto, devido o uso desses pressupostos básicos, dá significado diferenciado à leitura. Neste sentido, esse modelo dar ênfase as hipóteses que o leitor levanta, ou seja, as estratégias cognitivas e metacognitivas, fatores essenciais para a compreensão da leitura (BEZERRA, 1999).

Costa (2004) cita Samuels; Kamil, (1984) para mostrar dois problemas principais do modelo descendente:

Um primeiro está relacionado com o assunto do texto. Os conhecimentos do leitor podem ser escassos, o que o impedirá de formar expectativas com algum fundamento. A um nível insuficiente de conhecimentos tornaria provavelmente

impossível a leitura do texto. Um segundo, relaciona-se com a utilização desse conhecimento. Ainda que o leitor possua esses conhecimentos e possa adiantar hipóteses e previsões, o tempo gasto nessa tarefa é superior ao que será necessário se ele optar por, meramente, partir do reconhecimento das palavras do texto. A questão que se coloca é, pois, a da eficiência da leitura (COSTA, 2004, p. 68).

Apresentando, também, críticas a esse modelo, Leffa (1996, p. 5) diz que a leitura que enfatiza o leitor tem seus problemas, pois, “teoricamente, parece haver um paradoxo quanto à quantidade de informação fornecida pelo texto, que pode ser a mais ou a menos, mas dificilmente na quantidade certa”. O autor acrescenta, dizendo que, quando o texto oferece muita informação, este se torna redundante. Nesse sentido, “ler com eficiência, (...) é saber explorar a redundância do texto”, de modo que, processe a informação necessária, confirmando, ou não, as hipóteses levantadas no início da leitura. E quando o escritor deixa lacunas para o leitor preencher, subtende-se que existe conhecimento comum entre ambos, assim a leitura é um processo construtivo, de modo que o leitor contribui com o seu conhecimento de mundo, para “preencher essas lacunas deixadas pelo escritor”.

E a abordagem conciliadora, também conhecida como abordagem interativa, concilia o texto com o leitor, desse modo, o foco está na interação sujeito/objeto, ou seja, “tanto o sujeito como o material escrito concorrem para a compreensão, para a construção de significado” (BRAGGIO, 1992, p. 3-4). Assim, “(...) a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão, intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p. 23).

Nessa perspectiva, à leitura é entendida como um processo interativo, sendo construído pelo autor ao escrever e pelo leitor ao ler. Esta abordagem é uma junção dos dois processos: modelo ascendente e modelo descendente, a qual segue uma perspectiva sociointeracionista - cognitiva e comunicativa (BEZERRA, 1999). Ainda sobre modelo, Costa (2004) cita Rabelo (1991), que diz:

(...) pressupõem que durante a leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, a formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência (RABELLO, 1991, p. 64 apud COSTA, 2004, p. 60).

Entendemos que, falta entendimento em muitos educadores sobre a relevância dessa interação para que se realize uma leitura com fluência e compreensão, pois, é possível observar um grande número de escolas que estimulam alunos a decodificar textos e responder

atividades de leituras cujas repostas encontram-se explícitas na superfície do texto, impossibilitando o diálogo do aluno com o texto. Nesse sentido, não proporciona que os mesmos façam uso de suas experiências de mundo e da reflexão, para responder os questionamentos.

Podemos observar em materiais didáticos (livros) atividades de compreensão de textos que se delimitam a identificação de informações explícitas, cabendo ao aluno apenas transcrever o que está no texto. Desse modo, as práticas de leituras são baseadas em ideias ultrapassadas, onde o aluno é considerado um sujeito passivo, visto que, não faz uso de seu conhecimento de mundo para compreender a leitura, a qual é reduzida a uma mera atividade mecânica.

As atividades baseadas apenas na decodificação, que considera a leitura como mera aquisição da técnica, não instiga o aluno a fazer inferências a outras leituras, nem tão pouco usar seu conhecimento de mundo, de modo que atribua significado ao texto. Sobre isto, Costa (2004), traz que:

(...) a decodificação é vista como uma condição necessária, mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não decodificar. A última é entendida como um meio de alcançar à primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja, decodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto (p. 28 – 29).

Baseando-se nessa visão da autora, acredita-se que prática de leituras baseadas na decodificação é um dos fatores que está contribuindo para que um grande número de alunos esteja ingressando na 2ª (segunda) etapa do ensino fundamental apresentando déficit na competência leitora. Entendemos que atividades desse tipo são limitadas, pois não há estímulo para a reflexão, e pode tornar os alunos analfabetos funcionais, uma vez que a preocupação excessiva com a decodificação pode dificultar a compreensão do texto. Sobre isto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazem que “por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL, 2001b, p. 55).

Uma das alternativas para solucionar esta problemática é promover uma mobilização internamente, de modo que, façam os alunos considerar a leitura interessante, para tanto, as atividades precisam ser desafiadoras. Para isto, este documento traz algumas condições

determinantes para o desenvolvimento da prática e gosto pela leitura, dentre as quais destacamos: “Planejar atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais” (BRASIL, 2001b, p. 58 – 59).

Os PCNs ainda trás que, além destas condições, precisam-se haver propostas didáticas específicas para formar leitores, tais como: leituras diárias, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leitura feita pelo professor. Desse modo, há um conjunto de estratégias que podem levar o aluno a desenvolver tanto a sua competência leitora quanto o gosto pela leitura.

Defendemos o modelo interativo de leitura, cujo leitor assume uma postura mais ativa e autônoma diante do texto, dirigindo e, conseqüentemente, controlando a sua aprendizagem (SOLÉ, 2003 apud TEBEROSKY, 2003). Esse modelo parte de uma visão de aproximação da leitura por meio da combinação da análise e síntese. Isso inclui, conforme Solé, o ensino explícito da decifração em contextos significativos, admitindo que seja necessário continuar ensinando estratégias de leitura mesmo depois que o estudante aprendeu a ler. Para a autora há estudiosos que defendem o ensino das estratégias de leitura, e isto se faz, conforme as pesquisas, em atividades nas quais os estudantes possam vê-las em ação, testá-las com orientação e supervisão e utilizá-las de modo independente.

Solé defende, ainda, um trabalho com a leitura desde a educação infantil. Para ela, a leitura nessa fase leva a criança a se mobilizar no sentido de dar significado à mensagem e assim fazendo, sente-se mais competente e constrói uma imagem mais positiva de si própria. Ressalta, porém que isto vai depender de uma ação interventiva positiva do professor.

No que diz respeito ao ensino de leitura, Quintal (2003 apud TEBEROSKY, 2003) aponta estratégias didáticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula de outras áreas do conhecimento, já que para ele “(...) a leitura é um dos pilares dos quais se apoiam todas as demais aprendizagens escolares” (p.46). O autor fala em *leitura de pesquisa, leitura para a aprendizagem, leitura espontânea e leitura resolutiva*. Essa ideia pode contribuir para a superação da ideia de que apenas os professores de língua portuguesa são professores de leitura, o que pode ser um agravante para o ensino da leitura.

Nessa perspectiva, “as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” (SOLÉ, 1998, p. 70), as quais possibilitam ao leitor desenvolver a competência leitora. Nesse sentido, no ato da leitura, quando encontrarmos um

obstáculo, por exemplo, uma frase incompreensível, fazendo uso de estratégias, é possível solucionar o problema.

Desse modo, entendemos que para formar bons leitores é preciso instigar os alunos a usarem de estratégias de leitura para que possam desenvolver a sua competência leitora com propriedade. É indispensável, portanto, que o discente proponham situações de ensino de forma que as estratégias de leitura, a exemplo da seleção, antecipação, inferência, verificação, além da decodificação, sejam acionadas.

Abarca e Rico (2003 apud TEBEROSKY, 2003) falam sobre o papel das inferências na compreensão do texto, discutindo que a causa dessas dificuldades não deve ser atribuídas ao leitor ou ao texto em separado “(...), mas na inadequação entre o texto e o leitor e, mais concretamente, no processo no qual se conjugam ambos os elementos, isto é, as inferências” (p.139). Os autores destacam dois tipos de inferências, a de *conexão textual* e a *extra textuais*, e sugerem medidas que o professor pode tomar para favorecer as inferências dos alunos: a *formulação de perguntas*, a *ativação dos conhecimentos* e as *auto-explicações*.

Creemos, pois, como os autores, que as estratégias de leitura podem e devem ser ensinadas aos alunos, para que, gradativamente, os leitores possam utilizá-las de forma inconsciente, que é o que fazem os leitores proficientes, que são capazes de compreender o que lêem, identificando além dos elementos explícitos, também os implícitos. Para isto, é importante que a escola desenvolva uma prática constante de leitura, trabalhando com diferentes textos que circulem socialmente, possibilitando que os alunos tenham contato com bons materiais de leitura. Acrescente-se, ainda, que “esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente” (BRASIL, 2001b, p. 53).

Ainda sobre o do ensino de estratégias de leitura, Solé (1998) também mostra que para os autores Collins e Smith (1980) é necessário ensinar uma série de estratégias que podem contribuir para a compreensão leitora. Para isto, estes autores propõem três etapas: a) *etapa do modelo*, quando o professor lê em voz alta para seus alunos e ensina as estratégias de leitura por meio de demonstrações; b) *etapa de participação do aluno*, quando o professor faz perguntas que levem os alunos a levantarem hipóteses sobre o texto e, c) *a etapa silenciosa* em que os alunos realizam as atividades sem a intervenção direta do professor, no entanto este pode oferecer ajuda.

Solé (1998) apresenta ainda um modelo de ensino de estratégias de compreensão leitora de Baumann (1985; 1990), denominado de ensino direto, dividido em cinco etapas, que apenas apontaremos neste estudo: *introdução, exemplo, ensino direto, aplicação dirigida pelo professor e prática individual*.

Sobre este modelo de instrução direta, Solé (1998) avalia como,

(...) uma proposta rigorosa e sistemática para o ensino que, como todas as propostas, deve ser adequada com flexibilidade a cada contexto. Se seu uso contextualizado se apoiar em uma conceitualização sobre o que pressupõe a aprendizagem do aluno e um modelo claro e global sobre a leitura e o que a compreensão leitora envolve, a contribuição ao seu ensino e aprendizagem atingirá toda a sua potencialidade (SOLÉ, 1998, p. 80).

Concordamos com os autores apontados, que defendem um ensino de leitura que favoreça o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, e isto desde o processo inicial de escolarização, pois como já afirmava Cagliari (2008, p. 169), é assustador o que se vê nas aulas de alfabetização, “cheios de atividades de escrita e quase nada de leitura. E, quando se fala em leitura, é para avaliar ou a pronúncia ou a capacidade de decifração de letras da escrita”.

Por considerar, como (CAGLIARI, 2008, p. 168), que “ler é muito mais importante do que escrever”, visto que, é por meio desta habilidade que adquirimos boa parte dos conhecimentos, e podemos crescer intelectualmente, é que defendemos que nas escolas deve ser dado maior ênfase ao ensino da compreensão leitora. Entendemos, ainda, que isso só é possível se o modelo de leitura adotado for o interativo, visto que, atividades desenvolvidas por meio deste modelo possibilitam formar leitores competentes, ou seja, leitores que lê e compreende o que lê.

Defendemos ainda que, para atingir a competência leitora, o professor pode ser um facilitador, principalmente quando, como têm enfatizado Cramer e Castle (2001), e Dwyer (2001), este profissional assume uma atitude positiva frente à leitura, incluindo o desenvolvimento afetivo e a motivação “permanente” para esta atividade humana.

Concluimos, pois, reafirmando, que a leitura é uma habilidade que precisa ser ensinada de forma sistemática desde o início da escolarização. E que não deve limitar-se apenas ao início do processo de apropriação da língua, como no caso o período de alfabetização. Isto porque, como já foi dito em outro momento deste trabalho, boa parte dos problemas de leitura

são decorrentes da falta de consolidação da alfabetização, como afirma Batista (2011), ou seja, da continuidade do ensino da leitura nos anos subseqüentes.

CAPITULO 4: ESTADOS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: VISÃO DE PROFESSORES E REALIDADE CONSTATADA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza descritiva, de tipo bibliográfica e de campo, que em confronto nos forneceram dados possibilitando identificar a natureza dos problemas de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do município de Boqueirão – PB.

Escolhemos trabalhar com a pesquisa descritiva, pois é nesse tipo que o pesquisador “descreve o objeto de pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 84).

Por sua vez a pesquisa bibliográfica nos possibilita adquirir conhecimentos advindos de materiais gráficos. Esta nos fornecerá conhecimentos que nos orientará na pesquisa de campo, bem como nos processos de elaboração dos instrumentos da coleta dos dados. Sobre este tipo de pesquisa Barros e Lehfeld (2007) dizem que esta “é a que se efetua tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de material gráfico, sonoro e informatizado” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 85).

Realizamos, também, uma pesquisa de campo devido os nossos objetivos exigirem um contato direto com os sujeitos da pesquisa. Sobre este tipo de pesquisa Gonsalves (2007, p. 68) traz que para realizá-la “o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.” Devido nosso principal objetivo ser: verificar o estado de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em escola pública e privada, do município de Boqueirão - PB , faz- se necessário utilizar o campo de pesquisa como fonte direta para a coleta de dados.

Segundo a natureza dos dados, esta pesquisa é de caráter qualitativo. Sobre esta, Gonsalves (2007, p. 69), diz que se preocupa “com a compreensão, com a interpretação, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.”

A pesquisa de campo ocorreu em duas escolas, uma da rede particular e a outra da pública, sendo uma turma em cada escola. Essa escolha se deu para que pudéssemos ter

parâmetros de comparação em relação à natureza dos problemas de leitura dos alunos. A princípio, visitamos algumas escolas do município que atendem turmas de 6º ano, depois selecionamos duas dessas que funcionam no turno da tarde, horário em que tínhamos disponibilidade para realizar a pesquisa.

Dia 03 de Junho de 2013 entregamos dois ofícios, um na Secretária de Educação do Município, conforme exigência do órgão (anexo A), e o outro (anexo B) na instituição particular, solicitando a permissão para realizarmos nossa pesquisa nas escolas.

Em seguida, dia 10 de junho, fomos às escolas escolhidas conversar com as professoras que ministram a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano para comunicar nossa pretensão de realizar a pesquisa. Apresentamos o objetivo de nosso trabalho e estas demonstraram satisfação em participar da pesquisa.

Devido aos preparativos dos festejos juninos das escolas, bem como a realização de provas com os alunos, optamos por dar início à pesquisa após o retorno do recesso escolar.

4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras de Língua Portuguesa, sendo uma da escola da rede municipal, Josilene, e outra da rede particular, Ana¹⁵, e dez alunos do 6º ano, sendo cinco de cada turma. Esses alunos foram escolhidos como amostragem, devido as dificuldades de realizar duas atividades de leitura com um grande número de alunos.

Tendo em vista os objetivos específicos da nossa pesquisa (verificar a visão de professores de Língua Portuguesa sobre problemas de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e constatar a natureza desses problemas), solicitamos que as professoras nos apontassem os alunos que apresentassem dificuldades na leitura. Josilene indicou 15 alunos de sua turma dos quais escolheu 5 para a avaliação, número que sugerimos e Ana não especificou em número. Afirmou que havia poucos e, aleatoriamente, apontou os cinco alunos que solicitamos.

Quanto à formação, ambas as professoras têm curso superior: Licenciatura Plena em Letras, e Pós – Graduação. Josilene é Especialista em Linguística e Ana tem Especialização em Educação de Jovens e Adultos. As duas exercem o magistério há 15 anos.

¹⁵ Para manter em sigilo o nome dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios.

A turma da escola pública é composta por 34 alunos (13 meninas e 21 meninos), com faixa etária entre 10 e 12 anos. A turma da escola particular tem 23 alunos (14 meninos e 09 meninas), com a faixa etária de 10 a 15 anos.¹⁶

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados da pesquisa empírica, tanto com professores quanto com os alunos, utilizamos técnicas padronizadas. Com as professoras foi aplicado um questionário com 7 questões abertas (APÊNDICE A), que buscam verificar a sua visão a respeito do estado de leitura dos seus alunos e identificar alunos com problemas. Para os alunos, utilizamos duas atividades de leitura em dois momentos distintos com o intuito de constatar a natureza dos problemas de leitura deles.

O questionário foi aplicado com as professoras em dias distintos, e foi respondido sem qualquer intervenção do pesquisador.

A primeira atividade aplicada aos alunos constou da leitura silenciosa de um texto previamente escolhido, seguida de questões sobre o mesmo, sendo uma aberta e cinco de múltipla escolha. Nessa tínhamos como objetivo identificar se a criança havia desenvolvido a habilidade de compreensão e interpretação leitora. A outra atividade constou da leitura silenciosa seguida de leitura em voz alta de um texto, e reconto oral do mesmo, cujo objetivo foi verificar a natureza do problema de leitura das crianças, referente à fluência na leitura, decodificação, interpretação e compreensão. Nessa situação foram apresentados três textos de gêneros diferentes para os alunos escolherem um. Acreditávamos que ouvindo a leitura identificaríamos se eles lêem com fluidez, ou apenas decodificando, e ouvindo o reconto, seria possível identificar se as crianças conseguem interpretar o texto, demonstrando compreensão.

Os textos escolhidos para realizar as atividades de leitura foram curtos, de linguagem simples, sendo adequados a turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, alunos do 6º ano devem ter desenvolvido nos anos anteriores habilidades para realizar a leitura desses textos.

¹⁶ Pela idade das crianças é possível perceber a distorção idade-série, principalmente na turma da escola particular.

4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

No dia 08 de julho, tendo voltado as atividades escolares, fomos à escola pública para aplicarmos o questionário. Nesse dia a professora respondeu apenas a uma parte das questões, já que tinha chegado o horário da sua aula. Assim, a conclusão dessa atividade ocorreu no dia seguinte. Neste mesmo dia foi possível aplicar o questionário com a professora da escola particular. Concluída essa etapa, combinamos em iniciar a pesquisa com os alunos na semana seguinte, no entanto, só foi possível realizar na segunda semana de setembro.

Vejamos a descrição e análise das questões:

A questão 1, “Quais habilidades em leitura um aluno do 5º ano deve ter adquirido para ser aprovado para o 6º ano?”, foi respondida de forma semelhante pelas duas professoras: os alunos precisam saber, além de decodificar, interpretar e compreender o que leram. Essas habilidades são listadas nos PCNs (2001b) como as que devem ser desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais.

Sabemos que a leitura é uma das habilidades a ser desenvolvida pelos alunos nas séries iniciais, no entanto, muitos destes estão ingressando na segunda modalidade do ensino fundamental apresentando deficiências na leitura, desse modo não estão desenvolvendo as capacidades de leitura delimitadas para cada ano.

A esse respeito pesquisas realizadas pelos órgãos competentes de avaliação da educação, como por exemplo, as avaliações do SAEB mostram que há um grande número de alunos em estágios críticos, visto que não desenvolveram bem a habilidade de leitura e escrita, as quais deveriam ter sido desenvolvidas nos anos iniciais. Pois, quando são submetidos aos exames, como, por exemplo, a Provinha Brasil - “avaliação aplicada aos alunos que estão iniciando o 2º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 15) - e Prova Brasil - exame aplicado aos alunos do 5º ano e 9º ano da rede pública de ensino em área urbana - não conseguem responder aos itens da prova, por apresentarem baixo desempenho na leitura e escrita.

Na questão 2, foi perguntado se tinham alunos com dificuldades de leitura e quantos. Josilene disse que tinha aproximadamente quinze, já Ana não especificou em número. Esta, em sua resposta disse que havia poucos, argumentando que a escola desenvolve um processo pedagógico de leitura com as crianças desde os anos iniciais. E acrescentou que,

normalmente, os que apresentam dificuldades são alunos que vieram de outras escolas, justificando que apresentam dificuldades porque não receberam esse acompanhamento que na escola, na qual trabalha, inicia - se desde o primeiro ano.

Sabendo-se que a criança tem três anos para se alfabetizar, o que implica desenvolver a habilidade em leitura e escrita, como afirma o documento do PNAIC o qual tem por meta: “Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando elas completam oito anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 6), não se justifica uma criança terminar o fundamental I sem dominar as habilidades descritas nos PCNs. Então, se faz necessário, assim como especificou Ana, que se realize um processo pedagógico de leitura desde o primeiro contato da criança na escola, continuando nos anos posteriores. E, mesmo sabendo que a criança ainda não sabe ler convencionalmente, é preciso que os professores utilizem estratégias que os desafiem a ler, pois, como defendem muitos autores, a criança aprende a ler lendo. Partindo dessa compreensão a escola deve sistematizar o seu trabalho. A esse respeito, Foucambert (1994) mostra que muitos autores

(...) defendem um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo (p. 94).

A 3ª questão formulada às professoras se refere às dificuldades de leitura que os alunos apresentam. Josilene listou algumas: Ler decodificando as letras, sílabas e palavras; não respeitam pontuação e alguns não realizam a leitura. Estas dificuldades mostram que na sua turma há alunos com sérios problemas na leitura, principalmente quando ela cita que tem alunos que lêem decodificando. Este problema faz com que a criança leia e não consiga interpretar.

Mesmo sabendo que a decodificação é um meio pelo qual o leitor adquire a aprendizagem do código escrito, no qual se faz necessário para reconhecer as letras e as sílabas que formam as palavras, essa técnica não é suficiente, pois não garante a compreensão e reflexão do texto. A esse respeito, Costa (2004), traz que:

(...) a decodificação é vista como uma condição necessária, mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não decodificar. A última é entendida como um meio de alcançar a primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler

adequadamente, ou seja, decodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto (p. 28 - 29).

Vale acrescentar que Ana não apontou alunos com dificuldades em leitura, e afirmou que a escola tem privilegiado atividades que priorizam “fruição.” Acrescentou que é preciso fazer mais pela leitura prazerosa.

Acreditamos que se a leitura fizer parte da rotina de sala de aula, trabalhada de forma sistematizada, e de modo que propicie às crianças o contato com diversos textos, como defende Cagliari (2008, p. 178), a exemplo de “livros com histórias, trechos de obras literárias que podem interessar à criança, poesias, canções, letras de música populares, provérbios, adivinhações, jogos de palavras etc.”, contribuirá para que os alunos se tornem leitores fluentes, ou seja, que consigam compreender e interpretar o que leem, além disto, diversificando os suportes textuais é possível dinamizar as atividades de leitura, o que possibilita a realização de uma prática prazerosa. Desse modo, é relevante trazer textos com que os alunos têm contato no seu dia a dia, para a sala de aula, o que contribui para despertar o interesse pela leitura, visto que, os alunos verão a importância de adquirir esta aprendizagem para utilizá-la no convívio social.

Na questão 4 buscamos saber a visão das professoras sobre as possíveis causas das dificuldades de leitura dos alunos. Josilene citou três causas: origem de escolas rurais, cujas turmas são numerosas e multisseriadas, má formação dos professores e questões de ordem sócio - cultural dos alunos. Já Ana, disse que falta nos alunos o gosto pela leitura.

Concordamos, em parte, com as professoras. Em relação ao fato de as turmas serem numerosas sabemos que é um problema, pois dificulta o atendimento individual, sendo este de extrema importância, uma vez que é a partir desse contato que se observa melhor a dificuldade da criança e isto possibilita ao professor utilizar estratégias desenvolvendo atividades que ajudem o aluno a superar suas dificuldades.

Com relação à afirmação de Josilene, que associa as deficiências de leitura dos alunos ao fato de terem estudado em turmas multisseriadas, não concordamos. Acreditamos que ela fez essa suposição pelo fato de sua turma ser composta de alunos da zona rural, e por ter um grande número de alunos com problemas na leitura, associando as ideias equivocadas que se tem sobre turmas multisseriadas, as quais defendem que crianças dessas turmas não aprendem a ler. No entanto, nem todas as escolas rurais do município possuem turmas multisseriadas. Além disso, a pedagoga Higino (2012), desenvolveu um estudo com a temática “Concepção

de leitura de professores de turmas multisseriadas no município de Boqueirão”, que teve por questão norteadora investigar se a aprendizagem de leitura se faz de maneira satisfatória em turmas multisseriadas no município de Boqueirão - PB. Através de sua pesquisa ela comprovou que a aprendizagem de leitura se faz de modo satisfatório para a maioria dos alunos, desse modo, sua pesquisa desconstrói a convicção de que alunos pertencentes a tal realidade não conseguem aprender a ler.

Pelo fato de ter morado na zona rural, e também exercido a docência nos anos iniciais, tivemos contato com um grande número de alunos com problemas na leitura. Isso decorre por vários fatores tanto escolares como extra-escolares, como menciona Carvalho (2005). Dentre eles, a questão sócio - cultural, (citada pela professora), pais analfabetos, famílias desestruturadas, má alimentação, grande números de faltas. Essas últimas são bem visíveis, pois devido à situação econômica desfavorável os pais das crianças da zona rural colocam os filhos desde cedo para trabalhar, normalmente na agricultura. Quando é tempo de colheita, essas crianças tendem a faltar às aulas para irem trabalhar. Mesmo que o trabalho seja no horário oposto ao das aulas, no tempo da colheita os trabalhadores recebem por produção, e assim buscam trabalhar mais para aumentar a renda. Desse modo, no período da colheita, um grande número de alunos falta às aulas para trabalhar os dois expedientes. Acreditamos que esta realidade justifica, em parte, a existência de um grande número de alunos da zona rural com deficiências na leitura, pois o cansaço e o pouco tempo dedicado aos estudos contribuem para a existência dessa problemática.

Em relação à relevância de possuir uma formação adequada, sabemos que esta se faz necessário para que o professor desenvolva um bom trabalho. Os professores do município de Boqueirão têm essa formação (no mínimo o magistério). Além disso, participam de formações continuadas que o município oferece, tais como Pró Letramento e PNAIC. Neste sentido, a dificuldade de leitura dos alunos, no município de Boqueirão, não tem como um dos fatores a falta de capacitações dos professores.

A leitura é uma atividade que precisa ser prazerosa para que seja realizada de modo eficaz. Desse modo, quando as crianças não têm interesse, quando não têm o gosto pela leitura tendem a ler de qualquer maneira e se estiverem em processo de aprendizagem tendem a ter dificuldade para aprender. Por isso, concordamos com Ana quando cita a falta de prazer pela leitura como sendo um grande problema de aprendizagem da leitura. Este fato é algo bem visível na nossa sociedade, pois hoje nos deparamos com muitas pessoas que sabem ler, mas

que não tem o hábito da leitura. Ainda nesta questão, Ana acrescentou em sua fala, e concordamos com ela, que se faz necessário desenvolver trabalhos nas escolas de incentivo à leitura, pois as crianças lêem por obrigação e não por prazer.

Na questão 5 foi perguntado às professoras sobre quais eram os instrumentos utilizados para avaliar a leitura dos seus alunos. Elas disseram que usavam diferentes gêneros textuais. Todavia, não foram claras sobre o processo avaliativo dos alunos, o que nos faz pensar que não há uma estratégia específica que as auxiliem a diagnosticar os problemas para que possam elaborar ações que contribuam para “sanar” as possíveis dificuldades de leitura dos alunos.

Na 6ª questão buscamos saber o que as professoras fazem para ajudar um aluno que tem dificuldade na leitura. Josilene respondeu: “Procuro incentivar com fragmentos de textos, gibis e tirinhas. Atividades em dupla para que um possa auxiliar o outro. A escola promove aulas de reforço para alguns interessados (poucos)”. E Ana disse: “– Primeiro apresento informações de pessoas que já tiveram, e conseguiram vencer e começo por depoimentos de leitura de escritores e em seguida a leitura de textos. Além disso, promovo a leitura de obras infanto – juvenil”.

Pelas suas respostas vemos que elas fazem o que está ao alcance para ajudar os alunos que chegam à sua turma de 6º ano apresentando deficiências na leitura, mas sabemos que é um trabalho, muitas vezes, insuficiente, pois o tempo em que uma professora de disciplina específica passa com a turma é pouco, sendo 45 (quarenta e cinco) minutos, quando é uma aula e 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos, quando são duas, sendo apenas duas ou três vezes por semana, diferentemente de uma professora dos anos iniciais que dedica 4 (quatro) horas por dia durante os cinco dias da semana. Além disso, a leitura deve ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade da criança, como bem especifica o PNAIC, ao estabelecer para a educação uma meta de alfabetizar (ensinar ler e escrever) todas as crianças na idade certa, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental I, que se refere ao 1º, 2º e 3º ano (BRASIL, 2012).

Desenvolvendo a leitura na fase da alfabetização, possibilita aos anos posteriores fundamentar o ensino, consolidando as habilidades delimitadas para cada ano. Desse modo, vê-se a relevância de dar continuidade ao ensino da leitura na pós – alfabetização. Sobre isto, Silva (1999) traz que:

(...) o ensino da leitura deve ser uma preocupação permanente dos professores durante o período de escolarização dos estudantes. Ele deve iniciar-se com a alfabetização e prosseguir na forma de um espiral crescente de desafios ao leitor, tanto em densidade de textos como em habilidades devidamente seqüenciadas (p. 77).

A preocupação dos professores pelo ensino da leitura deve existir, visto que “todas as disciplinas colocam o conhecimento à disposição dos alunos através de textos escritos e/ou orais” (idem), ou seja, utilizam a leitura, nas práticas diárias em sala de aula. Mas, muitos consideram o ensino desta habilidade como sendo uma responsabilidade apenas dos professores dos anos iniciais. É certo que estes têm um papel maior, pois, são os que introduzem a criança no mundo da escrita. No entanto, os educadores dos anos posteriores também devem dar atenção à leitura, uma vez que esta habilidade é uma aprendizagem contínua, ou seja, cada ano tem específicas as habilidades e competências de leitura a serem desenvolvidas nos alunos. Sendo que, a cada ano as atividades são mais complexas, envolvendo “textos mais longos, com vocábulos mais rebuscados, com estruturas sintáticas mais complexas” (BRASIL, 2012, p.32).

Uma vez que a leitura é uma aprendizagem contínua, quando o aluno não consegue atingir a meta de um ano, ingressa no outro apresentando dificuldades, e esta falha do ensino-aprendizagem pode prejudicá-lo na sua vida estudantil, pois, nem sempre os professores do ensino fundamental II conseguem solucionar essa problemática, ou seja, desenvolver uma aprendizagem que deveria ter sido adquirida nos anos anteriores. Acreditamos que a maior dificuldade provém da falta de tempo, pois, o professor de disciplina específica não consegue dar uma atenção maior aos alunos que apresenta problemas de aprendizagens e, desse modo, o aluno é retido no ano escolar, ou ingressam em um ano sem ter desenvolvido as capacidades do ano anterior, trazendo inúmeros problemas, dentre eles a incapacidade de adquirir uma aprendizagem eficaz, e este fato causa desestímulo e, muitas vezes, evasão escolar.

Na 7ª questão objetivamos saber que tipos de textos as professoras utilizam para trabalhar a leitura. Elas citaram uma variedade de textos. Josilene listou “Fábulas, H.Q, músicas, tirinhas, imagens, filmes,” e Ana “História em quadrinhos, tirinhas, cartuns, cordel, contos e crônicas”. Esta acrescentou “Acredito que estes favorecem um bom incentivo a leitura”. Concordamos, visto que, trabalhando com diferentes textos, possibilitará que os alunos ampliem seu conhecimento sobre os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

As duas professoras demonstraram que na sua prática utilizam gêneros textuais diversificados, o que é relevante. No entanto, para tornar os alunos bons leitores, requer condições que vão além dos recursos utilizados. Os PCNs apontam que para a escola formar leitores precisa haver uma mobilização internamente. É preciso que as atividades de leitura sejam sistematizadas e desafiadoras. Para isto, este documento traz algumas condições determinantes para o desenvolvimento da prática e gosto pela leitura, dentre as quais destacamos: “Planejar atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais” (BRASIL, 2001b, p. 58 – 59).

Este documento informa que, além destas condições é preciso haver propostas didáticas específicas para formar leitores, tais como: leituras diárias, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades seqüenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura e leitura feita pelo professor. Desse modo, há um conjunto de estratégias que podem levar o aluno a desenvolver tanto a sua competência leitora quanto o gosto pela leitura.

4.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS COM OS ALUNOS

As atividades de leitura foram realizadas em duas etapas. A primeira com o propósito de verificar o nível de interpretação e compreensão textual e a segunda para investigar o nível de decodificação, compreensão e de fluência na leitura.

Na primeira etapa foi utilizado um texto do gênero informativo com a temática “micróbios”, cujo título é “Matam ou engordam?”, seguido de 6 (seis) questões de interpretação, sendo cinco de múltipla escolha e uma aberta, baseado em um modelo da Prova Brasil (APÊNDECE B). Na segunda, foram utilizados três textos de gêneros diferentes para os alunos escolherem um, sendo um recorte de um jornal e dois livros de literatura da escola.

Na primeira etapa, aplicamos a atividade primeiramente com cinco alunos da escola particular na biblioteca da escola, espaço sugerido pela professora da escola particular como sendo o mais adequado para a pesquisa. Esta aconteceu no dia 11/09/2013, durante a sua aula. Os alunos desta turma foram duas meninas de 11 anos, Francisca e Michelly e três meninos, de 10, 11 e 12 anos: Anderson, Jonas e Mauro. Por volta de uns 30 minutos todos haviam concluído a atividade.

Pelas respostas apresentadas pudemos observar que a maioria das crianças não fez uma boa interpretação, pois a margem de erros foi maior que a de acertos. Três dos cinco alunos (Michelly, Anderson e Jonas) responderam corretamente apenas duas das cinco questões de múltipla escolha. E um (Mauro) errou apenas uma. Quanto à questão aberta, quatro alunos (Michelly, Anderson, Mauro e Jonas) revelaram em suas respostas a não compreensão do texto, já que quando questionados sobre o que fala no texto sobre os micróbios, se são seres maléficos ou benéficos, afirmaram que são seres maléficos, quando no texto informa que há inúmeros micróbios maléficos, bem como benéficos. Acreditamos que responderam levando em consideração o conhecimento de mundo, visto que para muitos os micróbios são apenas maléficos. Apenas uma aluna (Francisca), parece que realizou uma boa leitura, pois respondeu a questão aberta de acordo com o que traz o texto, além disso, acertou todas as questões de múltipla escolha, demonstrando compreensão, sendo esta um fator fundamental para considerar o aluno um leitor proficiente, uma vez que, “ler não é apenas decodificar, mas envolve, fundamentalmente, compreensão, reflexão” (SOUSA; PEREIRA, 2007, p. 75). Ou seja, é preciso ir além da decodificação para se obter uma boa leitura, é necessário interpretar, compreender a mensagem que o texto transmite.

O resultado dessa avaliação nos fez questionar o posicionamento da professora que afirmou que seus alunos não têm problemas de leitura e indicou aqueles apenas porque sugerimos que apontasse alguns para avaliarmos. Isso nos faz pensar: até que ponto os professores conhecem as competências dos seus alunos para que possam propor situações de ensino que promova aprendizagem?

Quanto à avaliação dos alunos da escola pública, ainda na primeira etapa, foi realizada no dia 23/09/2013, também no horário da aula de Língua Portuguesa. A atividade foi aplicada em uma sala de aula que no turno da tarde não é utilizada, a qual foi sugerida pela diretora da escola. Participaram da pesquisa também cinco alunos: três meninos, um de 11 anos e dois de 12 (Bruno, Jerlan e Igor) e duas meninas de 12 anos (Luana e Tayane).

Seguindo a mesma ordem das atividades aplicadas aos alunos da escola particular, estes realizaram a leitura silenciosa do texto e em seguida responderam as questões de interpretação. Também concluíram em torno de 30 minutos.

Assim como os alunos da escola particular, identificamos que esses alunos apresentam sérios problemas de leitura, pois a margem de erros de todos superou a de acertos. Três alunos (Tayane, Igor e Jerlan), acertaram apenas duas das cinco questões de múltipla escolha e dois

(Luana e Bruno) acertaram apenas uma. Em relação à questão aberta, todos responderam que os micróbios são seres maléficos, errando a questão. Um dos alunos (Igor), para responder a questão aberta, utilizou expressões incompreensíveis: “era muito bom aneu baralho de microbios, que ele foi para o meu pai e ele fêis que ele disitiu”, provando que sua dificuldade de compreensão de leitura é mais grave do que a dos outros. Se este aluno não consegue escrever frases com sentido, entendemos que é porque não desenvolveu a competência leitora e escritora necessária para responder questões básicas. Esta problemática pode estar relacionada ao fato de algumas práticas de professores que levam os alunos a decodificar textos e responder perguntas cujas respostas estão explícitas no texto. Nesse sentido, não proporciona que os mesmos façam uso de suas experiências de mundo e da reflexão para responder aos questionamentos.

Haja vista a margem de erros ser maior do que a de acertos, das respostas da maioria dos alunos comprova-se que estes apresentam dificuldades na leitura, tanto os da escola particular quanto os da pública. Nesse sentido, não conseguem fazer uma leitura que vá além da superficialidade. Quando isto acontece o aluno é considerado um analfabeto funcional, ou seja, apenas decodifica. A esse respeito os PCN analisam que

Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 2001b, p. 55).

A decodificação é um meio pelo qual o leitor aprende o código escrito, a qual se faz necessária, para reconhecer as letras e as sílabas que formam as palavras, como já foi dito. No entanto, as atividades que envolvem a leitura não devem se limitar apenas a identificação e reconhecimento, mas também compreensão e reflexão. Talvez seja isso um dos fatores para que haja alunos chegando ao 6º ano com dificuldade de ler e interpretar, como os sujeitos da pesquisa que demonstram deficiências na compreensão textual. Concordamos com Batista (2011) quando afirma que “parte expressiva dessas dificuldades também esteja relacionada ao processo de consolidação do aprendizado inicial da leitura e da escrita” (p. 16), ou seja, no processo de ensino, após a fase de aquisição do código, percebe-se que a alfabetização não está sendo consolidada.

Batista (2011), diz ainda que a consolidação da alfabetização é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos educadores. Para o autor,

(...) Um desafio central do ensino de língua materna reside na consolidação da alfabetização: nós teríamos dificuldades para, tendo levados os alunos a dominar o princípio alfabético e as principais correspondências grafo - fonêmicas (quer dizer, as principais relações que estabelecem entre letras e sons no sistema ortográfico que utilizamos) conseguirmos levá-los a desenvolver a compreensão leitora, assim como a capacidade de produzir textos (p. 11-12).

Como sugestão para o problema da consolidação da alfabetização, o autor diz que é preciso haver atenção à alfabetização, de modo que esta seja “objeto de (...) um conjunto de esforços deliberados e sistemáticos, por meio do desenvolvimento de práticas curriculares voltadas diretamente para esse fim” (BATISTA, 2011, p. 17). Assim, sendo desenvolvidas as finalidades da consolidação e desenvolvimento da alfabetização, será assegurada aos alunos a capacidade de “utilizar a leitura e a escrita para prosseguir seu aprendizado na escola, conseguindo com autonomia e independência, o compreender e o produzir textos escritos utilizados para aprendizagem escolares” (idem).

No que diz respeito à segunda atividade, preparada para investigar o nível de decodificação, compreensão e de fluência na leitura, foi realizada no dia 13/09/2013 a partir das 13 hs na escola particular, no mesmo local em que foi realizada a primeira atividade, ou seja na biblioteca da escola. Esta foi aplicada com um aluno por vez, diferente da anterior, em que todos os alunos responderam a atividade iniciando ao mesmo tempo. O tempo estimado foi entre 20 a 40 minutos por aluno. A atividade constou da leitura silenciosa, seguida de leitura em voz alta e do reconto do mesmo texto lido, escolhido pelos alunos, dentre três opções apresentadas: um artigo do Jornal da Paraíba (Quinta 1º, agosto, 2013) do gênero informativo, que tem por título: “Boqueirão perde 14% do volume em 7 meses” que fala da queda do nível de água do Açude Epitácio Pessoa em Boqueirão, e dois livros de literatura infantil: “A formiguinha e a neve”, conto dos Irmãos Grimm, e “Os três presentes da fada”, de autor desconhecido. Escolhemos a notícia do jornal porque trata de um tema atual, e bastante polêmico, que é a escassez de água da cidade; e os livros, porque são da biblioteca da escola e supomos que fossem conhecidos dos alunos.

Os três textos foram expostos sobre uma mesa e o aluno escolhia um, realizava a leitura silenciosa, em seguida a leitura em voz alta e depois o reconto oralmente. Os alunos Michellye e Mauro optaram em ler o texto “Os três presentes da fada”; Anderson e Jerlan escolheram “A formiguinha e a neve” e Francisca escolheu o artigo do jornal. Assim, todos os textos apresentados foram lidos.

Os alunos da escola pública iniciaram a atividade no dia 24/09/2013, durante a quinta e sexta aula de Josilene, concluindo no dia seguinte na quinta aula, sendo um aluno por vez levado para uma outra sala. Seguimos a mesma estratégia utilizada com a turma de Ana. Os textos foram: o mesmo recorte do jornal que foi apresentado aos alunos da rede privada e dois textos de literatura da escola “História de trancoso” de Joel Rufino dos Santos e “O soldadinho de chumbo” de Mary França e Eliardo França. Os textos de literatura são da biblioteca da escola e foram escolhidos pelos mesmos motivos apontados para os da escola particular.

Três dos cinco alunos (Jerlan, Luana e Tayane) escolheram o texto “História de trancoso”, um (Igor) optou pelo artigo do jornal e outro (Bruno) leu “O soldadinho de chumbo”.

Durante a realização dessa atividade, tanto em uma turma quanto na outra, observávamos a leitura realizada em voz alta de cada um e em seguida fazíamos anotações em uma ficha com alguns critérios avaliativos (APÊNDICE C) ¹⁷ sobre: 1. Fluidez; 2. Reconhecimento de palavras; 3. Enfrentamento das palavras desconhecidas e, 4. Uso da voz. Essas habilidades foram selecionadas tendo como base o ano escolar no qual os alunos se encontram, pois são habilidades que já deveriam ter sido desenvolvidas, mas, como nos relatou as professoras, esses alunos ainda apresentam déficit na leitura.

Em nossas observações detectamos alguns problemas de leitura. Dos alunos da instituição particular, dois (Jonas e Michelly) leram devagar, três (Jonas, Mauro, Anderson), repetiram palavras e às vezes frases, sendo mais comum no início dos parágrafos. Três (Anderson, Michelly e Mauro) gaguejaram ao ler palavras que não são comuns no vocabulário deles. Uma dificuldade comum a todos foi à falta de obediência à pontuação.

Essas dificuldades possivelmente influenciam para que apresentem problemas de compreensão do texto. Consideramos mais grave a dificuldade relacionada à pontuação, pois dependendo de como esta é empregada pode mudar o sentido do texto. Apesar dessas dificuldades, durante o reconto oral, os alunos da escola particular tiveram melhor desempenho que os alunos da escola pública, embora utilizassem relatos breves, sintetizaram as ideias principais. Apenas um (Anderson) precisou de nossa intervenção, pois seu relato

¹⁷ Critérios elaborados a partir de uma pauta de observação da leitura oral, do livro: CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. Técnicas e instrumentos específicos de avaliação. In: **Avaliação Autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.** Trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 98-99.

além de ter sido breve, não seguiu uma linearidade (começo, meio e fim), mesmo consultando o texto. Intervimos por meio de perguntas que o auxiliassem na recuperação do enredo e isso ajudou. Pode ser que a dificuldade de recontar tenha por motivo o nervosismo e/ou por não ter o hábito de realizar atividades desse tipo, que exige do aluno ter a oralidade desenvolvida.

As dificuldades apresentadas pelos alunos da escola pública foram mais graves do que as dos alunos da escola particular, pois com base nos critérios utilizados na observação, estes manifestaram um menor domínio das habilidades de leitura. Em relação à leitura em voz alta, quatro alunos (Tayane, Jerlan, Bruno e Igor) manifestaram *dúvidas* e *vacilações*, às vezes, em relação à leitura de palavras desconhecidas, e alguns perguntaram como se pronunciava determinadas palavras dos textos, tais como: *baioneta, sílfide, lantejoula, trancoso, nhonhô, moringa, proseando*. Acredita-se que a pergunta surgiu não por não saberem ler, mas por serem palavras que não fazem parte do seu vocabulário, uma vez que todos as decodificaram mesmo com dificuldade.

Três alunos (Bruno, Jerlan e Igor) leram devagar, por estarem presos a decodificação. Outros três (Luana, Tayane e Jerlan) cometeram erros na leitura de palavras comuns substituindo por outras de pronúncia semelhantes, como em vez de *padre* leu *pedra*, *cravejada* leu *gravejada*. Estes também gaguejaram ao ler e demonstraram nervosismo, o qual percebemos porque a voz estava tensa. Apesar das dificuldades de leitura que identificamos, acreditamos que estes erros de pronúncia estejam relacionados à situação inusitada de avaliação de sua leitura por terceiros.

Durante a leitura em voz alta, quatro alunos (Tayane, Jerlan, Bruno e Luana) às vezes ignoravam a pontuação e um aluno (Igor) sempre fez isso. Este leu o texto lentamente, e muitas palavras pronunciou sílaba por sílaba, o que pode sinalizar como baixo nível de leitura. No entanto, vale ressaltar que, durante a leitura que deveria ser silenciosa, o aluno leu vocalizando baixo, o que nos possibilitou observar que ele realizou essa leitura melhor que a leitura oral. Acreditamos que esta diferença ocorreu, porque o aluno se preocupou em ler devagar evitando cometer erros, por saber que estava sendo avaliado.

Sobre a velocidade da leitura, a autora Costa (2004) traz que esta associa-se “a compreensão porque leitores que não se distraem prestam mais atenção às informações do texto e utilizam estratégias de predição e seleção enquanto lêem” (p, 95). Acreditamos que estar preso a decodificação faz o aluno tirar o foco do que é mais importante, ou seja, da informação que o texto transmite.

Observamos que, os alunos que apresentam dificuldade na leitura levaram um tempo maior para realizar a leitura oral do que a leitura silenciosa, isso sinaliza que não se pode avaliar o desempenho de leitura dos alunos observando apenas a leitura oral, pois esta não garante uma avaliação precisa. Desse modo, é preciso olhar todo o contexto, ou seja, levar em consideração o nervosismo, a falta de um primeiro contato com o texto, falta de conhecimentos prévios sobre o assunto, o qual auxilia na compreensão do texto, entre outros aspectos.

Como podemos ver, estes alunos ainda não podem ser caracterizados como bons leitores, devido apresentarem serias dificuldades na leitura. Dentre elas, estar preso a decodificação é uma das dificuldades que mais compromete o aluno, pois ler palavras soletrando não garante ao leitor a compreensão do texto, visto que a memória tem a capacidade limitada, a qual só pode guardar entre cinco e nove elementos, precisando ser esvaziada para dar lugar a outros. “Daí a importância do reconhecimento rápido de expressão e frases na leitura” (KLEIMAN, 2008, p. 16). Sobre isto a autora acrescenta: “O leitor proficiente lê rapidamente – mais de 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e um número menor se ele for desconhecido ou difícil” (p. 13).

Referente ao item compreensão, dois dos alunos (Jerlan e Luana), durante a atividade fizeram o reconto abordando as ideias principais do texto, mas realizaram relatos breves, e tivemos que intervir. Solicitamos que consultassem o texto e mesmo assim demonstraram insegurança, nervosismo. Assim, fizemos questionamentos para ajudar no reconto do texto. Já os outros três (Tayane, Bruno e Igor), não conseguiram realizar o reconto de maneira satisfatória, nem mesmo com nossa intervenção, pois no relato transmitiram algumas informações que não condiziam com o texto. A menina demonstrou nervosismo, fez um reconto breve, sem apresentar o desfecho da história e quando questionada sobre o que mais falava o texto, pensou, colocou a mão na testa e falou: “Sei não, eu estava prestando atenção à leitura”. Mesmo com nossos questionamentos não soube responder. E o menino não apresentou, no reconto, a ideia principal do texto, apesar da nossa mediação e de ter consultando o texto.

Acreditamos que as crianças que não conseguiram fazer o relato de modo satisfatório, porque limitaram-se à decodificação, comprometendo a compreensão do texto. Desse modo, vê-se a necessidade da realização de atividades de leitura que explorem diferentes estratégias, de modo que os alunos tenham contato com diversos textos, valorizando a dimensão

interpretativa, a qual defendemos que é indispensável para que o discente desenvolva a habilidade de leitura.

Assim, faz-se necessário realizar atividades de leitura que não se limitem apenas a identificação e reconhecimento, mas também a compreensão e reflexão. Sobre isto, Costa (2004), traz que:

(...) a decodificação é vista como uma condição necessária, mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não decodificar. A última é entendida como um meio de alcançar à primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja, decodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto (p. 28 – 29).

Acreditamos que práticas de leitura baseadas na decodificação é um dos fatores que está contribuindo para que um grande número de alunos esteja ingressando na 2ª (segunda) etapa do ensino fundamental apresentando déficit na competência leitora, como detectamos nos sujeitos de nossa pesquisa.

Refletindo sobre a fala da professora Ana, quando afirma que são poucos os alunos que apresentam dificuldades, haja vista na escola ser desenvolvido um trabalho de leitura desde os anos iniciais, podemos supor, que as dificuldades detectadas na leitura de seus alunos estejam também relacionadas ao fato desses estarem sendo avaliados por terceiros. Além disso, o nervosismo também pode ter influenciado para que os alunos gaguejassem ao ler. Este fato também nos leva a supor que o mesmo pode acontecer quando o aluno é submetido a uma avaliação como a Prova Brasil, em que, este tem que responder a questões de interpretação de textos, que muitas vezes não são do conhecimento dele, ou seja, textos de gêneros que não foram trabalhados em sala pela professora.

Para uma análise mais precisa seria necessário um acompanhamento mais duradouro, mesmo assim, acreditamos no resultado de nossa análise, uma vez que, tivemos a colaboração das professoras de português das turmas em que foi realizada a pesquisa, nos possibilitando fazer uma comparação entre as suas falas e as dificuldades de leitura detectadas nos alunos. Desse modo, pela pesquisa realizada, podemos afirmar que nossa hipótese, de que um grande número de alunos está ingressando no 6º ano com diversos problemas de leitura se confirma na prática. Assim, com o resultado das atividades notamos a deficiência na leitura, compreensão, e interpretação dos alunos. Este fato nos inquieta, pois sabemos, enquanto

profissionais da educação, que as habilidades de leitura devem ser consolidadas nos anos iniciais, mas parece que não estão sendo.

Creemos que são inúmeros os fatores relacionados às dificuldades de leitura dos alunos. Dentre eles parece estar o fato de que os professores das séries subsequentes à alfabetização não tem desenvolvido práticas de leitura que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora das crianças. Ou seja, a alfabetização não está sendo consolidada, como afirma Batista (2011, p. 7) “Tudo parece indicar que parte dos problemas que enfrentamos hoje diga respeito à etapa de consolidação da alfabetização e não exclusivamente e especificamente à etapa inicial da alfabetização”. Supomos que, para alguns professores aprender a decodificar no processo inicial da alfabetização, é uma condição para que o aluno, por si, desenvolva as outras habilidades de leitura, o que sabemos que não é verdade. O desenvolvimento da competência leitora está na relação direta com o ensino sistematizado.

Portanto, uma vez não trabalhado o desenvolvimento das habilidades de leitura na escola, o maior prejudicado fica sendo o aluno, pois, se este não desenvolver a leitura e sua compreensão fica à margem da sociedade, uma vez que, vivemos em um meio que a prática da leitura é constantemente utilizada. Por fim, a criança que não desenvolve a competência leitora, não terá bom desempenho nas demais áreas do conhecimento que demandam domínio da leitura, em consequência, “engrossa a fileira dos fracassados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o ato de ler é uma prática extremamente importante para que haja o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno, possibilitando uma aprendizagem satisfatória e significativa em relação a qualquer conhecimento, pois a leitura é uma competência que nos possibilita conhecer o meio em que vivemos.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar o estado de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em escolas pública e privada do município de Boqueirão-PB, sendo realizado com o intuito de responder a pergunta: Como está a competência leitora de alunos do 6º ano? Em busca de responder a esta questão, elencamos dois objetivos específicos: Verificar a visão de professores de Língua Portuguesa sobre problemas de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e constatar a natureza desses problemas. Para isso, aplicamos um questionário a duas professoras que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 6º ano e atividades de leitura a alunos destas professoras.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa, como: a fala das professoras, as atividades de leitura aplicadas aos alunos, e os estudos teóricos realizados, foram fundamentais para confirmar nossa hipótese de que alunos estão ingressando em turmas do 6º ano com deficiências na leitura.

Para evitar que alunos saiam dos anos iniciais com problemas na leitura, órgãos educacionais estão tomando providências para garantir o êxito no processo de ensino/aprendizagem, como por exemplo, oferecendo formações continuadas para professores alfabetizadores, uma vez que são estes os principais responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita de crianças.

Acreditamos que estas formações são fundamentais para que os professores tenham acesso a teorias relevantes para compreender a criança em seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que adquiram informações sobre metodologias, contribuindo para a escolha do melhor caminho a ser seguido, possibilitando que alfabetizem todos os alunos de maneira rápida e eficaz, durante os anos iniciais. Mas não são suficientes. Para além disso, é preciso que professores que lecionam em turmas de pós-alfabetização, também se comprometam com o ensino da leitura, e isso só se realizará se estes se conscientizarem de que o desenvolvimento do processo da leitura ocorre em mais de um ano escolar, cabendo a cada ano dar continuidade ao ensino da leitura na pós – alfabetização, ou seja, é preciso

sistematizar o ensino de modo que haja consolidação da alfabetização. Para isto, é necessário desenvolver práticas curriculares dando ênfase à leitura, de modo que possibilite ao aluno conseguir com autonomia e independência, ler e compreender diferentes textos escritos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luiza. O essencial, mesmo. In: **Planejamento Expectativa de aprendizagem**. Revista nova escola. Edição 212. Maio de 2008;
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. - São Paulo: Cortez, 1990;
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. – 3, ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007;
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares**. [trabalho apresentado no I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, promovido pelo Ministério da Educação, em 2010, publicado na Revista Contemporânea de Educação nº 12 – agosto/dezembro de 2011];
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Visão Panorama de concepção de leitura**, 1999;
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992;
- BRASIL, MEC. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** /Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. - 3. ed. Brasília: A secretária, 2001a;
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A secretária, 2001b;
- _____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008;
- _____. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem.- ed.rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ secretaria de Educação Básica – Brasília, 2007;**
- _____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios – ano I, unidade I**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - - Brasília: MEC, SEB, 2012;
- _____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - - Brasília: SEB, 2012.**
Disponível em:
http://www.geadas.com.br/pnaic/images/Pacto/Oficiais/pacto_livreto.pdf. Acesso em:
11/04/2013;
- _____. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I – Guia Geral**. Brasília, 2007;
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. – 10 ed. Scipione. – São Paulo, 2008;

CARVALHO, Marlene. Letramento. In: **Alfabetizar e letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005;

_____. Alfabetização. In: **Alfabetizar e letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005;

COSTA, Maria de Lurdes Gomes da. **A compreensão leitora e o rendimento escolar: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade**. [Tese apresentada à Universidade do Minho – Braga – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Dezembro de 2004];

DARRÓZ, Lis Amanda; SCHELBAUER Anaete Regina. **A trajetória do método analítico para o ensino da leitura no Brasil**, 2007;

ENCARNAÇÃO, Regina Teixeira da. **A eficácia da leitura e da percepção da intertextualidade na produção de textos**. Disponível em: <http://www.letramagna.com/marciaregina.pdf>. Acesso no dia: 13 de março de 2013, às 16:54h. [Artigo publicado na Revista: LETRA MAGNA. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 02- n.03 - 2º Semestre de 2005];

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Miniaurélio Século XXI: O mine dicionário da língua portuguesa**. 5º ed. rev. Ampliada. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001;

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. [Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439 - 448, set./dez. 2004];

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas (1994);

FRADE, Isabel Cristina da Silva. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Disponível em: <http://fundelta.com.br/webroot/doc/40db1aaacb.pdf>. Acesso em: 25/04/2013;

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007;

HIGINO, Maria dos Santos. **Concepção de leitura de professores de turmas multisseriadas no município de Boqueirão**. [Monografia apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa – PB, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia em 2012];

KLEIMAN, Angela. Teoria. In: **Leitura: ensino e pesquisa**. – Campinas, SP: Pontes editores, - 3ª edição – 2008;

MACHADO, Greici Quéli; GABRIEL, Rosângela. **Contribuições e limitações dos métodos de alfabetização de crianças**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/leituraealf/Contribui%E7%F5es%20e%20limita%E7%F5es%20dos%20m%E9todos%20de%20alfabe> . Acesso em: 04 de março de 2013. [Trabalho

apresentado inicialmente como comunicação oral durante o “I Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil”, promovido pela PUCRS, em junho de 2008];

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização? In: **Guia da Alfabetização** – Leitura e escrita: Como tornar o ensino significativo. Revista Educação nº 2. Ed. Especial. São Paulo: Segmento, 2009;

MAGALHÃES, Naiara. **Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente**. Letra A. O jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ago./set. de 2005 – Ano 1– nº 3;

MELO, Silmara Cássia Barbosa. **Modelos teórico – metodológicos de alfabetização e letramento**: implicações pedagógicas. [Estudo desenvolvido no XIX Curso de especialização em práticas e processos de Ensino de UFCG sob a orientação de Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha. Apresentado no XIX Encontro dos Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UEPB, 2009];

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. – 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2008;

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 25/04/2013;

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em: 25/04/2013 [Trabalho apresentado em uma Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate" em 27/04/2006];

_____. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/mortatti_quereladosmetodos1.pdf. Acesso em: 24/04/2013//;

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura** - Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996;

ROJO, Roxane. Rumo aos novos letramentos. In: **Guia da Alfabetização** – Leitura e escrita: Como tornar o ensino significativo. Revista Educação nº 2. Ed. Especial. São Paulo: Segmento, 2009;

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização**: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. [Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil, 2011];

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura – um instrumento esquecido no processo de formação dos professores.** 1999;

SILVA, Vera Regina Silva da. **Importância do ensino da leitura na alfabetização.** Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/leitura-e-alf/IMPORT%C2NCIA%20DO%20ENSINO%20DA%20LEITURA%20%20NA%20ALFABETIZA%C7%C3O%20OK.pdf>. Acesso em: 27/03/2013;

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** – 2ª ed., reimpr, – Belo Horizonte: Autêntica, 2001;

_____. Alfabetização e literatura In: **Guia da Alfabetização – Leitura e escrita: Como tornar o ensino significativo.** Revista Educação n° 2. Ed. Especial. São Paulo: Segmento, 2009;

_____. **A reinvenção da alfabetização.** [Este artigo foi proferido em uma palestra na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”];

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998;

_____. O desafio da leitura. In: **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998;

SOUSA, Maria Ester V. de; PEREIRA, Regina Celi M. Noções de leitura e sua relação com o ensino. In: **Linguagens: usos e reflexões.** Vol. I. Ana Cristina de S. Aldrigue e Evangelina Maria B. de Farias (orgs.), João Pessoa: Editora Universitária, 2007;

TEBEROSK, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** (Trad. Ana Maria Meto machado) – Porto Alegre: Artmed, 2003;

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento,** trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003;

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. In: **Letramento e alfabetização.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA - CIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ESTADOS DE LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO NO MUNICÍPIO DE
BOQUEIRÃO – PB

Pesquisadora: Fátima França de Melo

Professora orientadora: Profª. Ms. Cristina Sales Cruz

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Nome do professor: _____

Formação: _____

Pós-Graduação: Não () Sim () Qual? _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Escola em que trabalha: _____

Rede pública () Rede privada ()

Número de alunos - Meninos: _____ Meninas: _____

Faixa etária: _____

Componente curricular: _____

QUESTÕES:

1. Quais habilidades em leitura um aluno de 5º ano deve ter adquirido para ser aprovado para o 6º ano?

2. Você tem alunos (as) com dificuldades na leitura? Quantos?

3. Quais as principais dificuldades de leitura apresentadas por seus alunos?

4. Quais as possíveis causas destas dificuldades?

5. Qual/ quais instrumento (os) usa para avaliar o desempenho em leitura de seus alunos?

6. Qual a sua atitude quando identifica uma criança com dificuldade de leitura?

7. .Quais os tipos de texto você utiliza para trabalhar a leitura?

APÊNDICE B – Atividade de leitura



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA - CIA
CURSO DE PEDAGOGIA

Escola: _____

Professora: _____

Aluno (a): _____ Ano: _____

Atividade

1. Leia o texto e responda as questões a seguir:

Matam ou engordam?

Tem uma coisa que os adultos dizem que eu tenho certeza de que aborrece as crianças:

“Vá lavar as mãos antes de comer! Ela está cheia de micróbios. Não coma esse troço que caiu no chão! Lave logo o machucado, senão os micróbios tomam conta!” Daí a criança vai logo pensando: “Coisa chata essa de micróbio!” E eles vão ficando com essa fama de monstros, sempre prontos a atacar em caso de desleixo.

Mas sem micróbios e bactérias também não dá para viver, porque há um montão deles que são essenciais para manter vida em nosso planeta. Quando a gente vai lavar as mãos antes de comer fica até meio desapontado, pois não vê micróbio nenhum. E acha aquilo um exagero. É que os micróbios são microscópicos.

Os micróbios - não há como negar - são responsáveis por uma série de aborrecimentos: gripe, sarampo, tifo, malária, febre amarela, paralisia infantil e um bocadinho de coisas mais. Mas também há inúmeros micróbios benéficos, que decompõem o corpo morto das plantas e animais, transformando suas moléculas complexas em moléculas pequenas, aproveitáveis na nutrição das plantas.

O vilão de nossa história, portanto, não é totalmente malvado. Se ele desaparecesse, nós também acabaríamos junto com ele.

(Adaptado: CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: SBPC, ano 6. n.30, p.20-23).

a) A questão central tirada do texto é?

- A chatice dos micróbios
- A falta dos micróbios
- O papel dos micróbios
- O desaparecimento dos micróbios

b) Leia a frase “O vilão de nossa história, portanto, não é totalmente malvado. Se ele desaparecesse, nós também acabaríamos junto com ele”. A quem o autor se refere quando chama de vilão?

- Aos microscópios
- Aos micróbios
- Aos adultos
- Aos monstros

c) De acordo com o texto os micróbios são benéficos ou maléficos? Justifique.

d) A finalidade desse texto é?

- Alertar sobre o perigo dos micróbios
- Valorizar os micróbios
- Denunciar as crianças que não lavam as mãos
- Informar que os micróbios são seres maléficos e benéficos

e) Qual das alternativas a seguir não é correta em relação aos micróbios, de acordo com o texto?

- São seres maléficos
- Podem ser seres benéficos
- São seres microscópios
- Podem ser vistos a olho nu

e) Leia a frase retirado do texto: “(...) os micróbios são microscópios”. O que são seres microscópios?

- São seres grandes
- São insetos pequenos
- São seres visíveis só a microscópio
- São instrumentos que observa seres pequeníssimos

APÊNDICE C – Critérios para avaliação de leitura

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DA LEITURA ORAL

| CARACTERÍSTICAS DA LEITURA | FREQUÊNCIA | | |
|---|------------|----------|--------|
| | Não | Às vezes | Sempre |
| 1. FLUIDEZ | | | |
| - Lê palavra por palavra. | | | |
| - lê de forma monótona, sem inflexões. | | | |
| - Manifesta dúvidas e vacilações. | | | |
| - Ignora a pontuação. | | | |
| - Lê devagar. | | | |
| - Lê de forma rápida e espasmódica. | | | |
| - "Se perde" no texto ao ler. | | | |
| 2. RECONHECIMENTO DE PALAVRAS | | | |
| - Comete erros em palavras comuns. | | | |
| - Decodifica com dificuldade palavras desconhecida. | | | |
| - Acrescenta palavras. | | | |
| - Omite palavras. | | | |
| - Salta linhas. | | | |
| - Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas. | | | |
| 3. ENFRNTAMENTO DAS PALAVRAS DESCONHECIDAS | | | |
| - Tenta sonorizá-las fonema por fonema. | | | |
| - Sonoriza-as sílaba por sílaba. | | | |
| 4. USO DA VOZ | | | |
| - Lê de modo atropelado. | | | |
| - Pronuncia com dificuldade. | | | |
| - Omite os finais das palavras. | | | |
| - Substitui sons. | | | |
| - Gagueja ao ler. | | | |
| - A voz parece tensa. | | | |

ANEXOS

ANEXO A – Ofício/ Autorização para a Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

OFÍCIO/UEPB/CEDUC/CP/002/2013

03 de junho de 2013

Ilmo. Sr.

Prof^o José Erivaldo da Silva

Secretário de Educação - Boqueirão PB

O currículo do Curso de Pedagogia assume hoje, uma dinâmica, na qual as Escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular se constituem, em instâncias indispensáveis à formação do profissional, na medida em que oferece elementos teórico-metodológicos para a reflexão, possibilitando, assim, a unidade teórica-prática.

Acreditando que o contato do licenciando com a prática desenvolvida nessa Instituição, lhe será fundamental para a sua formação, solicitamos a vossa senhoria a permissão para que a aluna **FÁTIMA FRANÇA DE MELO**, matrícula 092210538, possa realizar uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inacio, com o objetivo de verificar o nível de leitura de alunos egressos da primeira etapa do ensino fundamental, orientado pela professora Cristina Sales Cruz.

Atenciosamente,

Margareth Maria de Melo

Coordenadora do Curso de Pedagogia

ANEXO B - Ofício/ Autorização para a Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

OFÍCIO/UEPB/CEDUC/CP/003/2013

03 de junho de 2013

Ilma. Sra.

Prof^ª Maria Inez de Freitas

Diretora da Escola Criativa da Mônica – Boqueirão PB

O currículo do Curso de Pedagogia assume hoje, uma dinâmica, na qual as Escolas das Redes Estadual, Municipal e Particular se constituem, em instâncias indispensáveis à formação do profissional, na medida em que oferece elementos teórico-metodológicos para a reflexão, possibilitando, assim, a unidade teórica-prática.

Acreditando que o contato do licenciando com a prática desenvolvida nessa Instituição, lhe será fundamental para a sua formação, solicitamos a vossa senhoria a permissão para que a aluna **FÁTIMA FRANÇA DE MELO**, matrícula 092210538, possa realizar uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Inacio, com o objetivo de verificar o nível de leitura de alunos egressos da primeira etapa do ensino fundamental, orientado pela professora Cristina Sales Cruz.

Atenciosamente,

Margareth M^e de Melo

Margareth Maria de Melo

Coordenadora do Curso de Pedagogia