

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA
NÍVEL: MESTRADO**

FRANCIELI KRAMER PIPER

**A INFLUÊNCIA DO MÉTODO DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM
DE LEITURA**

Porto Alegre, RS

2015

FRANCIELI KRAMER PIPER

**A INFLUÊNCIA DO MÉTODO DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM
DE LEITURA**

Projeto de dissertação de Mestrado
apresentado à Faculdade de Letras da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Buchweitz

Porto Alegre, RS

2015

FRANCIELI KRAMER PIPER

**A INFLUÊNCIA DO MÉTODO DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM
DE LEITURA**

Projeto de dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras.

Aprovada em 6 de janeiro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Augusto Buchweitz – PUCRS

Prof. Dra. Maria Inês Corte Vieira – PUCRS

Prof. Dra. Lilian Cristine Hübner - PUCRS

AGRADECIMENTOS

Durante o curso de mestrado, tive o privilégio de conhecer pessoas que se tornaram importantes para mim. Ao concluir esta etapa, dentro do meio acadêmico, agradeço:

- ao apoio institucional do CNPQ;
- ao meu orientador e professor, Augusto Buchweitz, por ter compartilhado comigo parte do seu conhecimento;
- à PUCRS e a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória dentro da Universidade.
- à equipe do PPG em Letras e, em especial à secretária Tatiana pela prontidão em ajudar com as questões burocráticas e, também, por ajudar a “acalmar os ânimos” antes da qualificação e da defesa;
- ao meu irmão Michel e à FAMAT, pela ajuda fundamental com as análises estatísticas;
- aos colegas com quem tive contato, pelo compartilhamento de experiências e por não negarem apoio e conversas;
- à minha colega e amiga Simone Foscarine, pelo apoio incondicional, pelas discussões sobre a dissertação, pela ajuda na coleta de dados, pelo carinho e preocupação que sempre demonstrou.

Além disso, fora do âmbito da pesquisa, algumas pessoas foram fundamentais, devido ao seu apoio. Agradeço:

- aos meus pais, por sempre me apoiarem;
- à minha amiga Larissa, por acreditar em mim e estar sempre presente;
- à minha amiga Laís, por todo o auxílio prestado antes e durante o mestrado;
- à minha tia Dirce (Tita), pelo apoio e pelo incentivo;
- à minha prima Vitória, pela compreensão.

Agradeço a Deus por ter colocado essas pessoas no meu caminho, por ter me conduzido até aqui e por ter me proporcionado tantas experiências produtivas ao longo desta caminhada.

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

RESUMO

A aprendizagem da leitura é um tema amplamente discutido no meio científico e, embora existam várias pesquisas que comprovem e explicitem sobre o melhor método de ensino de leitura, muitas escolas brasileiras ainda não adotam os métodos que são considerados mais eficazes para o ensino. O presente estudo objetivou investigar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura em turmas de 2º ano do ensino fundamental, analisando a relação entre o método de ensino e o desempenho em leitura. Foram aplicados dois testes de leitura – “testagem 1” (abril e maio) e “testagem 2” (agosto) – em duas turmas com métodos de ensino de leitura distintos: Método Fônico (MF) e Método Global (MG). Vinte e nove alunos de escolas públicas estaduais de Porto Alegre/RS participaram da pesquisa, sendo 16 da turma MF e 13 da turma MG. Na primeira tarefa, para avaliar o nível de leitura dos alunos e classificá-los nos 5 possíveis níveis (pseudoleitura, leitura soletrada, leitura silábica, leitura significativa, leitura fluente) solicitou-se a leitura de trechos de dois livros – *Tom* de André Neves e *Adivinhe se puder* de Eva Furnari. A segunda tarefa foi a *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005), esta é uma lista composta por 60 palavras (regulares e irregulares) e pseudopalavras isoladas. Os resultados dos testes mostraram que a turma MF apresentou, em geral, resultados significativamente melhores. Na primeira tarefa, as variáveis tempo de leitura e nível de leitura foram avaliadas; os alunos MF apresentaram uma evolução mais evidente no nível de leitura e nos tempos de leitura ao comparar a “testagem 1” com a “testagem 2”; os alunos MG também apresentaram tempo de leitura mais rápidos na comparação entre as testagens, mas a evolução quanto ao nível de leitura não foi tão evidente quanto a da turma MF. Na “testagem 1”, os erros de palavras regulares, pseudopalavras e o escore final não foram significativos na comparação entre as turmas; mas, com relação à leitura de palavras irregulares, a turma MF foi significativamente mais acurada. Na “testagem 2”, a turma MF foi mais rápida e cometeu significativamente menos erros nas categorias (palavras regulares, irregulares, pseudopalavras e tempo de leitura) comparadas entre as turmas. Durante o intervalo entre as testagens, foram realizadas observações de aulas nas turmas para verificar como o processo de ensino e de aprendizagem de leitura era abordado; e, para melhor compreender a influência dos pais nos hábitos de leitura dos filhos, pais e alunos responderam a um questionário de pesquisa. Através deste, encontrou-se, na turma MG, relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho em leitura, mas no quesito incentivo à leitura esta associação não ocorreu. Na turma MF, o melhor desempenho nos testes não estava associado ao nível de escolaridade dos pais, mas o incentivo dado à leitura estava relacionado com a escolaridade. Neste estudo, observou-se que receber instrução fônica promoveu avanços no desempenho em leitura de forma mais rápida no contexto das turmas investigadas e que o nível de instrução dos pais pode influenciar o desempenho em leitura dos filhos.

Palavras-chave: Método Fônico; Método Global; Leitura; Palavras regulares; Palavras irregulares.

ABSTRACT

Understanding how we learn how to read is a hot topic of investigation in the scientific field. Though there is research showing the more effective methods of teaching how to read, Brazilian schools and school policy makers do not adopt evidence-based methods for teaching. The goal of the present study was to investigate the process of teaching and learning how to read in the second grade of two elementary public schools of Porto Alegre/RS. The study investigated the relation between method used and student performance. Two reading tasks were applied: Test 1 (April/May) and Test 2 (August); the tests were carried out in two classes that applied distinct teaching methods. One class applied the Phonics Approach (MF) and the other, the Whole Language Approach (MG). Twenty-nine students participated of the research: 16 MF students and 13 MG students. In one of the tests, the students read excerpts from two books - *Tom* by André Neves and *Adivinhe se puder* by Eva Furnari to assess the level of reading; students were classified into 5 levels: pre-reading, decoding, syllabic reading, meaningful reading, and fluent reading. The second test was the *Avaliação de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005): a list of 60 regular and irregular words and pseudowords (20 each). The tests results for the MF group were, in general, significantly better. In the first task, the variables reading time and reading level were evaluated; the results suggest MF students progressed better in terms of their reading level and reading time in the comparison between tests 1 and 2; MG students, in turn, also presented faster reading times, but the evolution of the reading level was less prominent than the MF group. There were no statistically significant differences in the results for reading regular words, pseudowords and the final scores in the comparison between the two groups in test 1; though, for irregular words, the MF group was significantly more accurate. In test 2, MF students were faster and showed significantly fewer errors in all categories compared between groups. Class observations were carried out between the two tests in order to observe and describe the process of teaching-learning how to read; a questionnaire was administered aimed to better understand other variables such as the influence of parents in the reading behaviors of children. Results show a relation between schooling of parents and reading performance in the MG group. In the MF group, the results showed no relation between schooling of parents and improvement in reading performance; however, the factor of encouragement to read was related to the level of schooling of the parents. The results suggest that phonics instruction improves reading performance more effectively in the public schools investigated; the study also shows that level of schooling of parents can influence the development of children's reading skills.

Keywords: Phonics approach; Whole language approach; Reading; Irregular words; Regular words.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Tempo destinado à leitura em sala de aula.....	43
Gráfico 2 - Frequência de leitura extraclasse.....	44
Gráfico 3 - Frequência de leitura realizada para os filhos	45
Gráfico 4 - Escolaridade dos pais	46
Gráfico 5 - Tempo de leitura dos trechos de livros	52
Gráfico 6 - Desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas	55
Gráfico 7 - Tempo de leitura da lista de palavras e de pseudopalavras isoladas	56
Gráfico 8 - Tipo de erro na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo das respostas da entrevista solicitada às professoras.....	47
Tabela 2- Desempenho da turma MG no teste de nivelamento em leitura.....	50
Tabela 3 - Desempenho da turma MF no teste de nivelamento em leitura	50
Tabela 4 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da <i>Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas</i> (SALLES, 2005) - Testagem 1/Turma MG	100
Tabela 5 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da <i>Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas</i> (SALLES, 2005) – Testagem 2/Turma MG.....	100
Tabela 6 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da <i>Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas</i> (SALLES, 2005) – Testagem 1/Turma MF	101
Tabela 7 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da <i>Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas</i> (SALLES, 2005) – Testagem 2/Turma MF	101
Tabela 8 – Tipo de erro - turma MF – testagem 1	102
Tabela 9 - Tipo de erro - turma MG – testagem 1	102
Tabela 10 - Tipo de erro - turma MF – testagem 2	103
Tabela 11 - Tipo de erro - turma MG – testagem 2.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- D.R.A – Desconhecimento de regra acentual
- D.R.C – Desconhecimento de regra contextual
- LP – Livro didático
- LEX - Lexicalização
- MEC - Ministério da Educação
- MF – Método Fônico
- MG – Método Global
- NEO – Neologismo
- OECD - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
- Prova ABC - Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- REG – Regularização
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Su/So – surda/sonora
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Turma MF – turma exposta ao Método Fônico
- Turma MG – turma exposta ao Método Global
- VWFA – Visual word form area (Área da forma visual das palavras)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 MÉTODO FÔNICO.....	16
2.2 MÉTODO GLOBAL.....	19
2.3 NEUROCIÊNCIAS E LEITURA	21
2.3.1 Como o cérebro aprende a ler	22
2.3.2 A leitura no cérebro	24
2.3.3 Consciência fonológica.....	27
2.3.4 Leitura na língua portuguesa	28
2.3.5 Influência do contexto escolar	30
3 DELINEAMENTO DO ESTUDO	32
3.1 OBJETIVOS	32
3.1.1 Objetivo geral	32
3.1.2 Objetivos específicos	32
3.2 HIPÓTESES DA PESQUISA	32
3.3 MÉTODO.....	33
3.3.1 Participantes	33
3.3.2 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	33
3.3.3 Materiais	34
3.3.2.1 Entrevista com as professoras.....	34
3.3.2.2 Questionário de pesquisa	34
3.4 TESTES E PROCEDIMENTOS.....	35
3.4.1 Teste de nivelamento em leitura.....	35
3.4.2 Leitura de palavras e pseudopalavras isoladas	36
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	37
4 RESULTADOS	39
4.1 RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS.....	39
4.2 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	43
4.3 RESULTADO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	47
4.4 RESULTADOS DO TESTE DE NIVELAMENTO DE LEITURA	49
4.5 RESULTADO DA LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS	53
5 DISCUSSÃO	60
5.1 DISCUSSÃO - HIPÓTESE 1	61

5.2 DISCUSSÃO - HIPÓTESE 2	63
5.3 DISCUSSÃO – HIPÓTESE 3.....	66
5.4 DISCUSSÃO – HIPÓTESE 4.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	81
ANEXOS	83

INTRODUÇÃO

O aprendizado da leitura é cada vez mais importante e necessário para o crescimento profissional e para o exercício da cidadania, pois quanto mais lemos mais aprimoramos nossa capacidade de compreensão dos fatos e do mundo. Ler, por sua vez, é um processo que envolve transformar escrita em significado, é a capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos (ADAMS *et al.*, 2003). Entretanto, atualmente muitas crianças brasileiras não chegam a aprender a ler com a fluência adequada. De acordo com dados coletados pela SAEB¹ e PISA², no Brasil, grande parte dos alunos que chegam ao quarto ano do ensino fundamental ainda não dominam as habilidades de leitura. Segundo a Prova ABC³ (2011), em torno de 50% dos alunos que concluíram o 3º ano do ensino fundamental conseguiu alcançar níveis satisfatórios de competência em leitura para a idade. Estes dados mostram as lacunas que o ensino de leitura tem deixado na educação brasileira, pois - em conformidade com o Ministério da Educação (MEC) – as crianças deveriam concluir o 3º ano com o domínio da leitura.

O processo de ensino da leitura vem sendo amplamente discutido pelos profissionais da área de letras, fonologia, educação e psicologia com o intuito de melhorar a qualidade do seu ensino. Com o avanço dos estudos científicos voltados ao tema em questão, é possível ter um melhor entendimento sobre os métodos de ensino que podem trazer melhores resultados para a aprendizagem da leitura. Além disso, com o avanço das neurociências, incrementam-se estudos voltados para a aprendizagem da leitura e seu processamento no cérebro humano.

Nesse sentido, há uma grande variedade de estudos acerca do método de ensino considerado mais eficiente (OLIVEIRA, 2010; MORAIS; KOLINSKY, 2004; MCGUINNESS, 2006; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), mas há pontos de vista divergentes. De um lado, defende-se uma abordagem fônica, em que a aprendizagem da leitura é um processo que precisa de ensino explícito e sistemático das correspondências entre letras e sons (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010; MORAIS, 2013;

¹ Sistema de Avaliação da educação Básica.

² Programa Internacional de Avaliação dos Alunos.

³ Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização.

MCGUINNESS, 2006; OLIVEIRA, 2004; ADAMS *et al.*, 2003); de outro, defende-se um aprendizagem global, partindo de unidades completas de linguagem que são depois divididas em partes menores (GOODMAN, 1965; GROSSI, 1989; SMITH, 1973).

O método fônico, baseado no paradigma cognitivo (FRITH, 1985), parte do entendimento que a aprendizagem da leitura não é natural, ou inata (CAPOVILLA, 2010; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2007; SCLiar, 2003). Pressupõe-se que a criança precisa ser exposta à instrução e a um conjunto de competências e habilidades que são fundamentais para a alfabetização; dentre elas, a habilidade fundamental para a aprendizagem da leitura: a decodificação (ADAMS *et al.*, 2003).

Diferentemente, aqueles que defendem o método global de ensino (GOODMAN, 1965; SMITH, 1971; KRASHEN, 2002) acreditam que a criança aprenderá a ler através do contato com o texto já no início da alfabetização, sem a necessidade de ensino explícito da relação grafema/fonema. Julga-se importante que o aluno aprenda a ler a partir da leitura de textos autênticos; é através do uso de palavras contextualizadas que a criança aprende a elaborar hipóteses sobre a escrita das palavras que visualiza, não havendo necessidade de ser ensinada (FRADE, 2005).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo observar e investigar o processo de aprendizagem de leitura em turmas que utilizam métodos distintos de ensino de leitura e, assim, verificar o desempenho em leitura dos alunos. Participaram desta pesquisa alunos de 2º ano; a escolha desse ano foi feita com base na premissa de que os alunos devem estar alfabetizados no segundo ano, o que permite melhor avaliar o desempenho leitor. As turmas são de duas escolas públicas de Porto Alegre: uma das escolas trabalha com o método fônico de alfabetização e a outra, com o global. Para obter um esteio maior com relação ao método utilizado em cada turma e observar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com relação à leitura, foram realizadas observações de aulas nas turmas selecionadas. Concomitantemente as observações, foram aplicados testes avaliativos da habilidade leitora para verificar a relação entre o método de ensino adotado e o desempenho leitor dos alunos.

Entender até que ponto o método de ensino adotado influencia o processo de aprendizagem de leitura no contexto das escolas públicas pode trazer maior respaldo para a melhora no ensino de leitura durante os primeiros anos de ensino formal e, também, para as escolhas metodológicas das escolas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender a ler envolve a quebra de um código, a habilidade de decodificar uma palavra – que é a habilidade de identificar as menores unidades linguísticas separadamente – a habilidade de desenvolver a leitura fluente e a habilidade de compreender o texto escrito (DE JONG, 2006). Na alfabetização, o objetivo deve ser que o aluno consiga reconhecer, apreender e entender o funcionamento das unidades linguísticas, assim como, compreender aquilo que lê. Para que o aluno aprenda a ler é necessário considerar que aprender a ler e desenvolver a habilidade de compreender são processos distintos; podemos tanto ler sem compreender e compreender (aspectos não textuais) sem ler (ADAMS *et al.*, 2003).

De acordo com Cardoso-Martins e Silva (2010), a leitura não leva necessariamente à compreensão e, quando se almeja a compreensão, é fundamental que se tenha fluência (precisão e rapidez) em leitura; a fluência em leitura é definida pela capacidade de ler palavras ou textos com acurácia e velocidade adequada. Ao realizar uma leitura silabada, a criança pode não conseguir entender o sentido do que está lendo, pois o foco de sua atenção está todo voltado para a decodificação (MORAIS, 2013). Assim, sugere-se a existência de dois momentos importantes durante a alfabetização: um primeiro momento voltado para o desenvolvimento da automatização da leitura e um segundo, voltado para o trabalho com a compreensão (ADAMS *et al.*, 2003; MORAIS, 2013; MCGUINNESS, 2006). Esta sequência de momentos na aprendizagem é característica do método fônico de ensino que prioriza a abordagem *bottom-up* (ascendente, partindo das menores unidades para as maiores) nos estágios iniciais da alfabetização.

As teorias com relação à aprendizagem da leitura são, contudo, divergentes. Não há um consenso de que o ensino de leitura deva trabalhar leitura e compreensão separadamente/momentos distintos. Algumas abordagens sobre o ensino de leitura acreditam que a compreensão de um texto deve ser primordial e que o reconhecimento das menores unidades linguísticas será, de forma natural, feito posteriormente (GOODMAN, 1965; SMITH, 1971). Assim, na abordagem *top-down* (descendente, partindo das maiores unidades linguísticas para as menores), postula-se que a alfabetização seja composta por dois momentos, um primeiro voltado para a

compreensão do sentido e outro, para uma análise dos componentes linguísticos menores (FRADE, 2007).

Nesse sentido, essa revisão traz uma discussão voltada para o ensino e a aprendizagem de leitura. Foram expostas as principais concepções dos métodos – fônico e global respectivamente – e suas contribuições para o ensino de leitura. Após, relacionou-se aprendizagem de leitura com as contribuições que a neurociência vem trazendo para a educação e, por fim, apresentaram-se algumas características do português com relação à leitura.

2.1 MÉTODO FÔNICO

A aprendizagem, neste método, inicia-se através do ensino das menores unidades de significado da língua. Será sempre priorizada a interação entre o código grafêmico e o código fonêmico, partindo do mais simples para o mais complexo, do regular para o irregular (DEHAENE, 2012). Acredita-se que a criança pré-leitora precisa, de forma explícita e gradativa, tomar consciência das relações grafofonêmicas, uma vez que o treino desta competência influencia positivamente no desempenho em leitura (MORAIS, 2013). Compreender que as palavras são formadas por uma série de unidades de sons representados pelas letras é um dos maiores preditores do sucesso na leitura, pois facilita a sua automatização (MORAIS, 2013).

O método fônico atribui grande importância ao valor que as letras possuem – seu nome e o seu som (MORAIS, 2013). Dominar o princípio alfabético (compreender que as letras representam sons) e desenvolver a consciência fonológica (habilidade de atentar para os sons da fala) dos alunos é considerado indispensável para que se obtenha êxito na leitura (CAPOVILLA, 2010; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2007; SCLIAR, 2003). O trabalho com leitura inicia através da apresentação das vogais e das consoantes cujos sons podem ser pronunciados isoladamente, como /f, /j/, /l/, /m/, /n/, /s/, /v/, /x/, /z/ (MORAIS, 2013). Após a introdução destas, ensinam-se as unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos. Com relação ao ensino das palavras, são ensinadas, primeiramente, as palavras com ortografias regulares (por exemplo, *bola*, *pato*, *dado*). Posteriormente são introduzidas palavras com ortografias reguladas pela posição (como *mesa*, em que o "s" intervocálico soa como /z/) e somente então as palavras com ortografias irregulares (por exemplo, *flecha* ou *xale* para irregularidade de

ch/x; *jeito* ou *gente* para irregularidade de g/j). É importante seguir a ordem apresentada porque o ensino de palavras irregulares logo no início da alfabetização pode confundir o aprendiz, dificultando a compreensão das correspondências entre letras e sons (MORAIS, 2013). Quando o aluno estrutura essa noção, ou seja, consegue compreender a lógica das palavras regulares, as irregularidades são a ele introduzidas e são mais facilmente compreendidas.

Ao trabalhar com textos, defende-se o uso inicial de materiais específicos e simples para a decodificação, partindo-se gradativamente para o uso de textos mais complexos. Tratando-se de textos simples ou específicos, acredita-se que devam ser utilizados aqueles que atendam aos propósitos estruturais a serem trabalhados em aula, pois o contexto é determinado pela língua ou aspecto da língua que se pretende focar (ADAMS *et al.*, 2003). Alguns trabalhos com leitura irão desenvolver conhecimentos metalinguísticos, ou seja, induzem reflexões sobre a própria língua, mostrando que nem sempre o contexto será estabelecido pelo texto, mas sim pela língua (ADAMS *et al.*, 2003). Ao iniciar o ensino de leitura com textos complexos, o aluno pode não compreender as dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas ali expressas e assim encontrar dificuldade no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (ADAMS *et al.*, 2003; MORAIS, 2013). A escolha dos textos deve ser cautelosa e pode ser realizada com base nos aspectos linguísticos – como o estudo de um fonema específico - que o professor pretende focar na aula; esta escolha não impede que se estabeleça um contexto, uma vez que se utiliza a própria língua como contexto de trabalho/ensino.

O método fônico, em conformidade com *National Reading Panel* (2000) - órgão do governo dos Estados Unidos que avalia a eficácia das abordagens utilizadas no ensino de leitura - defende o ensino de um conjunto de habilidades consideradas fundamentais para serem desenvolvidas durante a alfabetização, a saber: consciência fonológica: que envolve perceber rimas, ter noção de palavra, aliteração, consciência silábica (entendimento de que as palavras podem ser separadas em sílabas) e consciência fonêmica (entendimento de que cada palavra é representada por uma série de fonemas); familiaridade com textos impressos: conhecimento de como a leitura se efetiva (da esquerda para a direita) e identificar partes do livro; metalinguagem: uso da própria língua para explicá-la; conhecimento do princípio alfabético; decodificação; fluência: desenvolvimento da leitura com velocidade, precisão e compreensão;

vocabulário: relacionar a palavra com seus significados; e, por fim, estratégias de compreensão textual: ler o texto e entender o sentido. Cada uma dessas habilidades auxilia no complexo processo de aprender a ler. Para formar leitores fluentes, defensores do método em questão acreditam que ter conhecimento dessas habilidades é um fator determinante, como pode ser observado no *Relatório: Educação Infantil – os novos caminhos* (2003). Este relatório objetiva trazer informações sobre alfabetização e trazer contribuições, à luz das ciências cognitivas da leitura, para a alfabetização das crianças brasileiras.

De acordo com Capovilla (2004), as instruções de consciência fonológica associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons são de grande efeito para a aprendizagem de leitura e escrita. Além de ser um procedimento eficaz para a alfabetização de crianças com dificuldades de leitura ou disléxicas – a dislexia é um transtorno de aprendizagem caracterizado pela dificuldade em leitura acima do normal para o nível de instrução que se encontram os alunos - o método fônico mostra-se o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita. Isto se deve ao fato de os alunos melhor compreenderem a lógica do sistema linguístico.

O *Relatório: Educação Infantil – os novos caminhos* (2003) enfatiza a importância do desenvolvimento da habilidade de decodificação no início da alfabetização, independentemente do método de ensino adotado. Ademais, a decodificação é considerada uma competência central no processo de aprendizagem da leitura pelo fato de todas as outras competências estarem atreladas a ela. A consciência fonêmica – que é a compreensão de que cada palavra pode ser analisada como uma série de fonemas representados pelas letras – e o princípio alfabético – que corresponde ao conhecimento de que as letras representam sons – precisam ser ensinados em um primeiro momento para que os alunos consigam realizar a decodificação. Além disso, a metalinguagem, vocabulário, compreensão, fluência e a consciência fonológica também se desenvolvem à medida que o aluno consegue decodificar.

Pesquisas recentes vêm demonstrando uma superioridade do método fônico de ensino (CRUZ, 2007; OLIVEIRA, 2004; DEHAENE, 2012; CAPOVILLA, 2010). Esta superioridade pode ser observada em estudos que mostram que as habilidades de consciência fonológica e de decodificação estão positivamente correlacionadas com um bom desempenho leitor (CAPOVILLA; GÜTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010; MORAIS, 2013). Assim, o método fônico é

tomado – pelos pesquisadores supracitados, dentre outros - como um dos melhores para o ensino de leitura, apresentando amparo científico com relação à sua eficácia.

2.2 MÉTODO GLOBAL

O método global cresceu a partir das ideias globais de ensino de leitura e escrita de Goodman, espalhando-se principalmente nos anos de 1980 a 1990. Em um primeiro momento, Goodman postulou que o leitor faz uso do seu conhecimento linguístico para formular hipóteses, em um nível sintático, sobre a leitura. Na segunda fase, seus estudos voltam-se para a semântica; defendendo que durante o processo de aprendizagem da leitura, as crianças internalizam as regras que as deixam aptas a produzir e a compreender a linguagem escrita, pois não consideram a língua como fragmentada em sons e letras, mas como um todo.

Neste método, contrariamente ao fônico, a aprendizagem acontece através de unidades de significado, como palavras, frases ou textos, ou seja, parte-se de unidades maiores, sem um foco primário sobre as menores unidades linguísticas (OLIVEIRA, 2007). Em linhas amplas, a leitura é vista como um processo de identificação global das palavras e, pelo fato de iniciar com elementos complexos (palavra, frase, texto), exige que o aluno memorize as palavras inteiras para depois dividi-las em unidades linguísticas menores - grafemas e fonemas (MORAIS, 1996).

De acordo com Smith (1971 – 1973), a aprendizagem da leitura acontece da mesma forma como ocorre na fala, ou seja, o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido. Acredita-se que não há necessidade de um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema porque a criança é capaz de perceber sozinha essa relação, assim como fez na fala. Assim, exercícios que fragmentam a linguagem e a utilizam fora do texto integral não são considerados importantes para a aprendizagem da leitura (GOODMAN, 1967). Nesta perspectiva, o importante é expor a criança a situações reais de leitura – uso de textos inteiros e contextualizados - e não a unidades isoladas que não representam sentido para a criança (GOODMAN, 1986).

O método global coloca o significado como aspecto principal do ensino de leitura (HULME; SNOWLING, 2013). Trabalha-se com textos que parecem interessar mais os leitores e que lhes permitem descobrir, por eles próprios, as frases, palavras e

regras ortográficas da língua (DEHAENE, 2012). Considerando o momento inicial de ensino de leitura, os livros e textos considerados ideais para o trabalho com leitura são aqueles com um conteúdo conhecido e repetitivo, que torna os textos previsíveis e mais fáceis de ler (GOODMAN, 1997). O método trabalha precipuamente com textos originais e que permitam ao aluno ler de forma independente, sem serem orientados a atender para a complexidade fonológica, morfológica ou sintática. É através de estratégias globais de reconhecimento que o aluno compreenderá a estrutura da língua escrita naturalmente (ADAMS *et al.*, 2003; FRADE, 2005). Ademais, a contextualização da aprendizagem é essencial, focando sempre no uso social da língua, delimitando o contexto e o sentido pelo próprio texto e não pela língua e seus aspectos formais (ADAMS *et al.*, 2003).

De acordo com as ideias propostas por Smith (1973), no ensino global de leitura a decodificação não é considerada imprescindível, pois o objetivo é o estabelecimento do significado, logo, o aluno não deve ater-se a outros níveis de leitura. A leitura não é um processo mecânico no qual o aluno primeiro compreende as correspondências entre grafemas e fonemas; essas relações serão estabelecidas posteriormente, enquanto o aluno formula hipóteses sobre a estrutura da língua (GOODMAN, 1965; SMITH, 1971). Para Ferreiro e Teberosky⁴ (1886), as hipóteses criadas pelas crianças acabam por auxiliar os leitores a dominar o código alfabético, ou seja, é a através do contato com o texto, da leitura e da compreensão do que é lido que a criança compreenderá a estrutura da língua escrita.

Frade (2007) aponta para a existência de duas vias dentro do método global. Uma é mais radical, a qual defende um processo de análise da língua escrita que é totalmente realizado pelo aluno, sem a necessidade de intervenção para o ensino das unidades menores. Outra, menos radical, defende o todo e o significado como aspectos principais e pontos de partida para o ensino, mas considera a necessidade da análise pontual de unidades menores (FRADE, 2007). O ensino de leitura deve sempre focar na compreensão, dessa forma, o ensino das habilidades de decodificação pode ser feito apenas quando necessário para tornar o texto mais compreensível ao aluno (KRASHEN, 2002). Smith também acredita na importância do conhecimento da relação letra/som para a leitura, contudo, existem limites para o ensino explícito, uma vez que as línguas

⁴ As ideias de Ferreiro são de base construtivista e não representam um método em si, mas concepções de ensino. Defende uma alfabetização contextualizada e, portanto, significativa, que deve dar-se por meio da transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para o contexto da sala de aula.

possuem muitas exceções quanto à relação letra/som, não sendo possível explicá-la em todos os casos. Smith argumenta que a grande parte do conhecimento fônico adquirido é resultado da leitura e não a causa dela (SMITH, 1994 *apud* KRASHEN, 2002).

Assume-se, ainda, que tanto para leitores em fase de alfabetização quanto para leitores adultos a leitura ocorre de forma global, pois o tamanho da palavra não definirá o tempo de leitura utilizado e, também, que o reconhecimento de uma palavra pode ser mais rápido que de uma letra, mostrando que quando lemos não focamos nas unidades menores da língua (DEHAENE, 2012)⁵. Defende-se que o contorno global da palavra pode auxiliar no reconhecimento das letras e palavras, sendo os erros de contorno global mais difíceis de serem percebidos - por exemplo, palavra “testa” ser lida “tesfa”, semelhança entre “t” e “f” - logo, apresentam maior dificuldade para o aluno (DEHAENE, 2012, p. 242).

Atualmente o método global vem sendo fortemente atacado por pesquisas de diferentes campos, como a Psicologia, Fonoaudiologia e Neurociências, as quais trazem resultados – de acordo com o mencionado no item anterior – que demonstram menor desempenho em leitura para alunos alfabetizados sem enfoque na automatização da leitura e no desenvolvimento da consciência fonológica, (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; MCGUINNESS, 2006).

2.3 NEUROCIÊNCIAS E LEITURA

De acordo com o *Relatório: Educação Infantil – os novos caminhos* (2003), pensar que uma alfabetização de sucesso independe do método adotado, acaba por ignorar o conhecimento científico que temos disponível sobre o assunto. A prática do professor é considerada imprescindível, entretanto fatores outros são necessários para a aprendizagem eficaz de leitura (ADAMS *et al.*, 2003); sendo importante considerar, por exemplo, a forma como o cérebro aprende a ler (DEHAENE, 2012).

⁵ Dehaene (2012) faz uma crítica a esta visão global de leitura; deixando claro que o reconhecimento das palavras se deve à decomposição das letras e grafemas e não da apreensão global do contorno. Ainda, para leitores em fase de aprendizagem, o tamanho da palavra define sim o tempo utilizado para realizar a leitura (efeito de extensão).

2.3.1 Como o cérebro aprende a ler

Para ler é necessário integrar circuitos cerebrais, acurácia e velocidade (NORTON, 2012). Os circuitos cerebrais são compostos por sistemas neurais que dão suporte à fonologia, à morfologia, à sintaxe e à semântica da linguagem; por processos visuais e ortográficos; pela memória de trabalho; pela atenção e pela cognição (NORTON, 2012, p. 429). À medida que as habilidades leitoras vão se desenvolvendo, os componentes supracitados, juntamente com acurácia e velocidade, começam a automatizar a leitura.

O cérebro de um leitor está sempre se modificando, fazendo novas conexões. Dependendo da língua e do sistema alfabético a ser aprendido, a ativação cerebral pode ser diferente e por isso é importante considerar, no ensino de leitura, a transparência da língua em questão, uma vez que este aspecto pode moldar a forma como o cérebro apoia a leitura. Para línguas mais transparentes⁶ como o português ou o italiano, a alfabetização é mais rápida se comparada à do inglês, por exemplo, que é uma língua bastante opaca. Para Seymour, Aro e Erskine (2003) existe uma diferença marcante na leitura de palavras ao se considerar o nível de transparência/opacidade da língua. Nas pesquisas de Seymour, Aro e Erskine (2003), crianças, ao final do primeiro ano de ensino formal de leitura, alfabetizadas em línguas mais transparentes apresentaram uma taxa de erro na leitura de palavras inferior a das alfabetizadas em línguas opacas. Estes dados nos mostram que crianças alfabetizadas em línguas transparentes tendem a dominar as estratégias de decodificação mais rapidamente ao compará-las às crianças alfabetizadas em línguas opacas.

Além da transparência da língua, a ativação cerebral que cada língua apresenta pode respaldar a forma como o cérebro aprende a ler. De acordo com Paulesu *et al.* (2000), o italiano e o inglês são línguas que compartilham a ativação do hemisfério esquerdo do cérebro, apresentando, no entanto, algumas diferenças: a leitura em inglês ativou regiões relacionadas com a rota lexical de leitura, que viabiliza o acesso direto da imagem à semântica; já no italiano, com regiões associadas ao processamento fonológico, ou rota fonológica (PAULESU *et al.*, 2000). Entende-se, dessa forma, que durante a aprendizagem da leitura, a rota fonológica tem um peso muito importante na

⁶ Língua transparente é aquela que possui relação unívoca letra/som presente na grande maioria das palavras. Uma língua opaca não possui essa relação, pois existem muitas irregularidades nas correspondências entre grafemas e fonemas.

alfabetização; entretanto, ambas as rotas, fonológica e lexical, são continuamente utilizadas em ortografias opacas ou transparentes (DEHAENE, 2012). Ainda, ao comparar-se com o sistema escrito chinês, teremos neste uma maior ativação da área visual devido ao seu sistema logográfico de escrita (BOLGER; PERFETTI; SCHNEIDER, 2005; BUCHWEITZ *et al.*, 2009), necessitando mais tempo para alfabetizar, pois há uma demanda maior da memória visual do aprendiz. Nota-se que as estratégias e mecanismos neurais de leitura podem ser diferentes, dependendo de diferentes sistemas de escrita que estão associados a diferentes demandas no cérebro leitor.

De acordo com Dehaene (2012), os alunos que aprendem a ler com o método fônico de ensino conseguem estabelecer a relação fonema/grafema mais rapidamente, leem com maior facilidade e compreendem o significado com maior rapidez; isto porque o método fônico trabalha a instrução e a formação de relações entre imagens e sons que, primariamente, engajam processos do hemisfério esquerdo do cérebro. É neste hemisfério que o processo de “Reciclagem Neuronal”, cunhado por Dehaene, é levado a cabo; ou seja, um processo de adaptação dos neurônios ao processo de aprendizagem da leitura. Essa reciclagem permite que novas sinapses ocorram em regiões previamente especializadas para outros tipos de processamento visual (como de faces e animais), especializando-as para a leitura. Este processo chama-se reciclagem, pois a função que se estabelece, do processamento da forma visual das palavras, é uma função que geneticamente não estamos programados para executar. Apesar de os neurônios nascerem com a plasticidade ou capacidade para novas aprendizagens, é necessário treinar o aparato biológico para aprender a processar algo culturalmente estabelecido (a escrita), por isso a importância do método de ensino.

Considerando a forma como o cérebro desenvolve os processos relativos à leitura, entende-se que os indivíduos que não conseguem realizar o mapeamento das letras relacionando-as com os respectivos sons, enfrentarão dificuldades de aprendizagem. Esta dificuldade pode estar relacionada com o ensino – de acordo com o supracitado - ou com déficits no sistema cerebral, que é o caso da dislexia. Os disléxicos, tanto em línguas alfabéticas quanto nas não alfabéticas, apresentam uma hipotativação na região parietotemporal esquerda, mostrando um déficit no processamento fonológico que prejudica a leitura (RICHLAN, 2014). Este déficit é

fonológico e inesperado, uma vez que não está relacionado com a inteligência, método de ensino ou outras condições; a dificuldade consiste em manipular os sons da língua.

Dehaene (2012) postula que a aprendizagem da leitura passa por três fases:

[...] a etapa pictórica, breve período quando a criança “fotografa” algumas palavras; a etapa fonológica, quando ela aprende a decodificar os grafemas em classes de sons; e a etapa ortográfica, quando ela automatiza o reconhecimento das palavras. (DEHAENE, 2012, p. 213)

A etapa pictórica surge entre 5 e 6 anos. Esta fase é caracterizada pelo não entendimento da lógica da escrita, sendo o reconhecimento de objetos semelhante ao de palavras. Nesta etapa, a criança ainda não lê, mas adivinha muitas palavras de acordo com as formas e curvas das letras e das próprias palavras, sugerindo a percepção mais visual das imagens das palavras, sem que se percebam as letras que a compõem e sua pronúncia. Na etapa fonológica, entre 6 e 7 anos, o aluno começa a perceber as letras e a sua pronúncia. Neste momento a criança inicia a compreensão dos constituintes das palavras, não mais percebendo a palavra em sua forma global. Inicia-se um processo de estabelecimento de correspondências entre fonemas e grafemas, de descobrimento das unidades abstratas da língua (fonemas). Na última etapa, a leitura já está automatizada, sendo o tempo de leitura de uma palavra baseado na frequência dela e não no seu tamanho, ou seja, palavras menos frequentes são lidas de forma mais lenta pelos alunos (DEHAENE, 2012). A partir desta fase o leitor consegue ativar as regiões cerebrais responsáveis pela pronúncia e pelo sentido da palavra de uma só vez, pois compreende e domina os padrões da linguagem escrita.

2.3.2 A leitura no cérebro

É consabido que a leitura é uma atividade complexa composta por múltiplos processos interdependentes, tais como: linguagem, inteligência, memória de trabalho e de longo prazo. Através dos recursos da neuroimagem é possível investigar as regiões cerebrais e os padrões de ativação relacionados ao desempenho em leitura e em outras tarefas cognitivas complexas. Os processos relativos à leitura ativam áreas do hemisfério esquerdo e direito; dentre as estruturas envolvidas estão o lobo occipital; as regiões parietais inferiores esquerdas, incluindo o giro supra-marginal e giro angular; o

lobo temporal esquerdo (*planum temporale*), que inclui área de Wernicke; área de Broca; regiões frontais responsáveis pelos movimentos oculares; estruturas subcorticais e o cerebelo (SALLES; CORSO, 2009).

De acordo com Dehaene (2012), o cérebro humano não nasceu pronto para ler e também não é possível afirmar que ele tenha desenvolvido um mecanismo dedicado especificamente para a leitura, pois a escrita é uma invenção muito recente e, dessa forma, não poderia provocar mudanças no genoma humano. Como mencionado anteriormente, Dehaene acredita na existência de uma reciclagem neuronal, na qual os sistemas corticais já existentes se reorganizam para que a leitura ocorra. Através das técnicas de neuroimagem foi possível confirmar a importância da região occipito-temporal esquerda, também conhecida como área da forma visual das palavras (doravante VWFA da sigla *Visual Word Form Area*, em inglês), para a leitura. Estudos com neuroimagem mostram que, independentemente da língua (incluindo as não alfabéticas), a região ativada pela leitura é a mesma (DEHAENE, 2012) e que quando lemos as palavras convergem em direção à região occipito-temporal esquerda, não importando se elas foram apresentadas à esquerda ou à direita da fovea (COHEN *et al.*, 2000).

Acredita-se que o desenvolvimento da VWFA está ligado ao desenvolvimento das habilidades de leitura. No estudo de Shaywitz (2002), a ativação da VWFA esteve positivamente correlacionada com a habilidade de decodificação, mostrando que no cérebro adulto o desenvolvimento da VWFA (para que se possa, por exemplo, reconhecer com acurácia as palavras) depende do domínio da relação grafema/fonema.

Ao considerar o processamento da leitura, pode-se explicá-lo através de modelos de leitura, como, por exemplo, o modelo de dupla rota de leitura de palavras, no qual uma das vias, a fonológica, é responsável pela leitura de palavras raras, novas, com ortografia regular e outra, a lexical, responsável pela leitura de palavras frequentes e irregulares. Para Dehaene (2012, p. 53): “todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita do significado e a dos fonemas”, ou seja, ambas as rotas se completam; enquanto a via fonológica decodifica os grafemas para alcançar a possível pronúncia e só após chegar a um significado, a via direta ou lexical faz o caminho inverso, resgata o significado da palavra para depois recuperar a pronúncia (DEHAENE, 2012). Nenhuma das vias é responsável, sozinha, pela leitura de todas as palavras; as duas vias se completam e são imprescindíveis para a leitura (DEHAENE, 2012). Tratando-se de

crianças em fase de alfabetização, o uso das rotas de leitura não é sempre tão coordenado como nos adultos/leitores proficientes. Em muitos casos, a via direta é usada para fazer uma leitura de adivinhação, lendo-se então um sinônimo para a palavra em questão; em outros casos, a criança usa a via fonológica na tentativa de extrair a pronúncia, mas sem sucesso quanto ao significado (DEHAENE, 2012).

Dehaene (2012) concluiu que a leitura, por não ser uma habilidade inata, precisa de ensino formal e explícito para ser aprendida. Alunos em fase de aprendizagem da leitura precisam aprender a relacionar a linguagem oral e a escrita através do desenvolvimento da consciência fonológica, já que este é um preditor de sucesso em leitura. O *National Reading Panel* (2000) defende que estudantes em fase de alfabetização são beneficiados por atividades que desenvolvem a consciência fonológica, melhor ajudando-os no entendimento das relações entre imagem e som. Com o desenvolvimento da consciência fonêmica, duas áreas cerebrais da linguagem têm sua atividade aumentada, a saber, o sulco temporal superior e o córtex pré-frontal inferior/área de Broca (DEHAENE, 2012, p. 225). Este aumento mostra que no momento em que o aluno consegue fazer a manipulação dos sons da fala, as regiões das áreas visuais começam a ser menos utilizadas em detrimento da utilização crescente da região da leitura/ região occípito-temporal esquerda.

Para Araújo, 2011:

Os estudos de desenvolvimento cerebral e do funcionamento cerebral de acordo com os diferentes testes de leitura e de outros estudos referentes à plasticidade cerebral reforçam a importância da estimulação da capacidade de decodificação fonológica, no início da alfabetização, independentemente do método escolhido para o ensino da leitura. Eventual atraso na estimulação desta habilidade poderia implicar a perda do melhor momento para o desenvolvimento do reconhecimento da relação grafema-fonema, tão importante para a leitura no futuro de palavras desconhecidas. (ARAÚJO, 2011, p. 69)

Os estudos da neurociência cognitiva têm muito a contribuir com a educação, considerando a significância do cérebro no processo de ensino/aprendizagem. O ensino de leitura pode ser melhor compreendido pelos professores através das pesquisas científicas que vêm sendo publicadas (WILLIS, 2010 *in* SOUSA, 2010). Assim, compreender como o cérebro funciona pode melhorar a prática do professor em sala de aula (WILLIS, 2010 *in* SOUSA, 2010). Nota-se que devido à extrema plasticidade do cérebro infantil, é imprescindível que as habilidades citadas – domínio do princípio

alfabético, consciência fonológica e decodificação - se desenvolvam nesse período propício para o estímulo e a adaptação do cérebro. De acordo com Araújo (2011) a não aprendizagem da leitura na fase de alfabetização acabará fazendo com que o aprendizado tardio aconteça dentro de um processo de reabilitação e, mesmo utilizando o método fônico, os resultados podem não ser tão satisfatórios.

2.3.3 Consciência fonológica

O desenvolvimento das habilidades de leitura está estreitamente relacionado com a habilidade que a criança possui em distinguir e manipular os sons da língua, ou seja, com a consciência fonológica. A consciência fonológica compreende, precipuamente, a habilidade de perceber rimas e aliterações e ter consciência fonêmica.

A consciência fonêmica é a capacidade de manipular os fonemas da língua e entender que as palavras são formadas por uma série de imagens acústicas que correspondem a signos; esta habilidade pode ser treinada através de atividades que envolvam decompor ou recompor palavras com base em seus fonemas. O conhecimento de rima envolve a capacidade de perceber que duas (ou mais) palavras terminam com o mesmo som (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998). As aliterações envolvem, por exemplo, julgar entre um determinado número de palavras as que iniciam com o mesmo som (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998).

Compreender que a fala possui uma estrutura fonêmica subjacente é de extrema importância para a aprendizagem da leitura porque possibilita a conversão da ortografia em fonemas, permitindo que a criança leia palavras novas, embora a leitura das palavras irregulares ainda seja realizada com muitos erros. Isto permite a autoaprendizagem pelo leitor, pois ao se deparar com uma palavra nova, ele a lerá por decodificação fonológica. Aos poucos, o processo de decodificação fonológica começa a contribuir para a criação de uma representação ortográfica das palavras, podendo, então, ser lida diretamente pela rota lexical (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997). É a leitura por decodificação fonológica que possibilitará a leitura pela rota lexical. Pinheiro (1994) afirma que as crianças usam o conhecimento fonológico para acessar de forma direta o léxico das palavras e, dessa forma, realizar a leitura por uma via de acesso que não necessita decodificação.

Alunos que possuem uma boa habilidade em perceber os sons da língua e conseguem segmentar os fonemas constroem um léxico ortográfico – conjunto de representações mentais da forma ortográfica das palavras - inicial porque conseguem formar unidades de reconhecimento de palavras simples sem ter havido contato anterior com elas. Em sala de aula existem várias formas de estimular esta habilidade e trabalhar com o desenvolvimento da consciência fonológica, que pode ser realizada tanto de uma forma mais tradicional, como também de forma lúdica. Exemplos de jogos envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica podem ser encontrados, por exemplo, em um manual didático: *Jogos de Alfabetização*, criado pela parceria entre MEC e UFPE/CEEL.

2.3.4 Leitura na língua portuguesa

A língua portuguesa possui um sistema de escrita alfabético e é considerada uma língua relativamente transparente com relação a outras línguas ocidentais, já que a relação unívoca letra/som está presente na grande maioria das palavras. A língua portuguesa é composta por 23 letras e 33 fonemas (19 consonantais, 12 vocálicos e 2 semivocálicos); para cada fonema existe uma única representação: a letra. Considerando as palavras do português, nem sempre apresentam o mesmo número de letras e de fonemas, uma vez que duas letras podem representar um único som/fonema.

O português é composto tanto por palavras regulares como por irregulares. Para Pinheiro (1994), as palavras (na leitura) de língua portuguesa podem ser divididas em três categorias: as regulares em que as letras sempre apresentarão o mesmo som em seu contexto mais simples; as regulares, que podem ser explicadas por regras de posição, e as irregulares, que possuem a relação letra/som arbitrária, sem nenhuma regra que as explicite.

As palavras regulares são aquelas em que a grafia reflete a pronúncia sem ambiguidade, é caso de, por exemplo, *coluna* e *sapo*. As irregulares são as palavras que, dependendo do contexto, serão lidas de determinada maneira sem que exista uma regra que explique isso, como em *táxi*, *trouxe* e *exame*. No caso das palavras irregulares, percebe-se que elas são menos frequentes na leitura do que na escrita. Na escrita, grande parte das palavras como *conserto*, *concerto*, *feliz*, *casa* não alteram a pronúncia se

grafadas de maneira errônea. Línguas mais opacas como francês e inglês, podem levar, devido as irregularidades presentes na língua, mais tempo para serem lidas com acurácia ao se comparar com o tempo levado por crianças alfabetizadas em línguas transparentes como italiano e português (SEYMOUR *et al.*, 2003).

Na leitura, as palavras irregulares podem, ao serem lidas por alunos em fase de aprendizagem/desenvolvimento da leitura, estar sujeitas a erros de pronúncia que as regularizem. A palavra *boxe*, por exemplo, pode ser lida como “boche”, “boce”, “boze” ou “bokse”; ao ler, no contexto dado, o “x” com pronúncia de “ch”, ocorre uma regularização, pois a palavra é lida de acordo com o som normal/mais conhecido do “x”, sem levar em consideração o significado da palavra. Na leitura de palavras em língua portuguesa existem apenas três letras em que a relação fonema/grafema é ambígua e pode ser apenas determinada pelo contexto, não havendo regra que explique, são elas: *x*, *e* e *o*. Estas letras, independentemente da posição, poderão ser lidas de forma diferente dependendo da palavra que estão inseridas. O “x” pode ser lido como: /ʃ/, /ks/, /z/ e /s/. As vogais “e” e “o” podem ser lidas respectivamente como: /ɛ/ e /e/ em, por exemplo, festa e besta e /ɔ/ ou /o/ em, por exemplo, pote e bolo. Nestes casos, faz-se necessário o reconhecimento da palavra para realizar corretamente a leitura.

Além dos erros de regularização, outros tipos de erros podem ser cometidos durante a leitura de palavras e pseudopalavras isoladas, como os de lexicalização, neologismo, desconhecimento de regra acentual, trocas de fonemas surdos por sonoros, desconhecimento de regra acentual e outros erros de menor ocorrência (SALLES, 2005). Os erros de lexicalização ocorrem quando uma pseudopalavra é lida como uma palavra real, mantendo relações de semelhança formal (ex.: *azercico* lida como “exercício”; *fetre* lida como “fita”). Os erros de neologismo ocorrem quando a resposta do participante gera uma não-palavra (leitura de palavras reais) ou outra pseudopalavra diferente do estímulo alvo (ex.: *atmosfera* lido como “atenfera”; *crafissoca* lido como “craficosa”); ocorrem omissões, acréscimos, transposições e/ou substituições de fonemas que não geram palavras reais. Nos erros de desconhecimento de regra contextual acontecem emissões incorretas devido ao desconhecimento de certas regras contextuais da língua portuguesa, como “casa” lida como “cassa”. Nas substituições de fonemas surdos e sonoros, o aluno lê, por exemplo “brasa” como “prasa”). E nos erros que envolvem desconhecimento de regra de acentuação, a palavra “parágrafo”, por exemplo, é lida como “paragráfo”. E, por fim, os erros de menor ocorrência,

classificados como “outros”, são: paralexia verbal (ocorre substituição de uma palavra por outra, não havendo semelhança estrutural ou semântica); paralexia verbal formal (ocorre uma substituição em que a estrutura das letras é semelhante, porém sem relação semântica. Ex.: sapo lido como "sapato"); não resposta; nomeação de letras.

De acordo com o mencionado anteriormente, palavras irregulares tendem a ser lidas pela rota lexical, pois como possuem uma pronúncia arbitrária a aplicação das regras de conversão grafema e fonema podem implicar erros de pronúncia. Contudo, ao se tratar de leitores em fase de aprendizagem de leitura, o processamento da leitura pela via fonológica normalmente é predominante, mas a leitura pela rota lexical também ocorre e está em processo de desenvolvimento (CAPOVILLA, 2002). A rota mais utilizada é a fonológica pelo fato de os aprendizes ainda não possuírem em seu léxico mental (conjunto das representações mentais das palavras da língua) uma ampla representação das palavras escritas e, por isso, tendem a realizar os erros supracitados. Geralmente, a utilização da rota lexical ou fonológica varia de acordo com os tipos de estímulos que são apresentados, mas, de um modo geral, as palavras mais frequentes para o leitor serão lidas pela lexical, enquanto as com estímulos novos ou as pseudopalavras, pela rota fonológica.

2.3.5 Influência do contexto escolar

As capacidades cognitivas e linguísticas são fatores essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Contudo, além dos aspectos individuais, existem fatores outros que podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento das práticas leitoras e na qualidade da leitura, como o contexto familiar, o método de ensino e os fatores socioeconômicos (SALLES, 2005; ADAMS *et al.*, 2003; MORAIS, 2013). Experiências com materiais de leitura e pais que incentivem a prática da leitura fora da sala de aula são preditores para um melhor domínio das habilidades de leitura; fator este que normalmente está ligado ao nível socioeconômico e ao nível de escolarização dos pais (OECD, 2012).

Acredita-se que os fatores externos à sala de aula estão estreitamente ligados a aprendizagem, combinando-se com o método de ensino utilizado pelo docente (ADAMS *et al.*, 2003). Dessa forma, as crianças que iniciam a escola com algum conhecimento do sistema escrito ou que estão inseridos em um ambiente que incentive a

leitura tendem a apresentar maior facilidade no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura (MORAIS, 2013). Contrariamente, as crianças que não possuem este incentivo ou bagagem de conhecimento, podem enfrentar maiores dificuldades.

De acordo com Snow e Juel (2010), o enfoque das relações letra/som é útil para todas as crianças em fase de aprendizagem de leitura. Assim, entende-se que a exposição ao método fônico pode trazer benefícios aos alunos provindos de famílias que possuem o hábito ou não da leitura/de ler para os filhos. Para alunos que chegam à escola melhor preparados, ou seja, possuem algum conhecimento de como os livros funcionam ou sabem manipular alguns sons da língua, tanto o método fônico quanto o global podem trazer bons resultados; contudo, para alunos inseridos em ambientes sem incentivo à leitura e que chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento em leitura, o método de ensino pode ser crucial para uma boa aprendizagem. Considerando que as escolas públicas normalmente possuem grupos de alunos de classes sociais distintas e com conhecimentos distintos, considera-se importante o uso de um método que consiga, sem acarretar prejuízos aos que já adquiriram algum conhecimento devido ao ambiente familiar que estimula a leitura, ensinar aqueles que chegam à escola sem conhecimento algum.

3 DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Investigar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura em turmas de 2º ano do ensino fundamental, analisando a relação entre o método de ensino e o desempenho em leitura.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Observar as atividades propostas pelos professores considerando o método de ensino de leitura utilizado.
2. Investigar, através de um questionário, o nível de estudo dos pais e seu incentivo à leitura.
3. Investigar o tempo de leitura utilizado na realização dos testes aplicados.
4. Investigar os erros mais frequentes na leitura de alunos de 2º ano.

3.2 HIPÓTESES DA PESQUISA

1. Espera-se que os alunos que receberam ensino explícito para desenvolver a consciência fonológica obtenham um melhor desempenho na leitura de palavras isoladas e na leitura de trechos de livros.
2. Espera-se encontrar uma relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho em leitura dos filhos, como também entre o incentivo à leitura e o desempenho nos testes.
3. Espera-se que os alunos da turma com método fônico apresentem tempos de leitura mais rápidos que os alunos da turma com método global.
4. Espera-se que os alunos encontrem maior dificuldade na leitura de palavras irregulares e que apresentem um número maior de erros do tipo neologismo e regularização.

3.3 MÉTODO

3.3.1 Participantes

Foram coletados, ao todo, dados de 34 crianças entre 6 e 7 anos de idade, todos estudantes de duas turmas de 2º ano de escolas públicas da cidade de Porto Alegre/RS. Uma das turmas é a que chamaremos de fônica (turma MF) e a outra é a que chamaremos de global (turma MG).

Durante as testagens, os dados de 3 alunos foram excluídos da análise. Um aluno da turma MG foi excluído porque não conseguiu realizar a tarefa, apenas nomeou algumas letras. Na turma MF, durante a “testagem 1”, quatro alunos não conseguiram realizar ou completar as tarefas solicitadas pelo fato de não estarem alfabetizados ainda. Na “testagem 2”, três destes alunos apresentaram uma pequena melhora, contudo sem finalizar a tarefa. O quarto aluno conseguiu, na “testagem 2” realizar a tarefa com acurácia, mas seus dados não foram considerados porque não havia como realizar comparação de dados (não haviam dados da “testagem 1”). Dessa forma, foram considerados para este estudo os dados de 29 crianças: 16 estudantes da turma MF e 13 da turma MG.

Nesta pesquisa optou-se por analisar as habilidades de leitura de alunos do 2º ano do ensino fundamental, pois se acredita que as crianças já devam possuir o domínio do código alfabético e, de acordo com o exigido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), espera-se que os alunos possuam uma autonomia/independência maior com relação à leitura, facilitando a aplicação dos testes.

3.3.2 Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Antes de iniciar o procedimento de pesquisa, foi entregue uma carta de aviso (ANEXO B) aos pais com informações relacionadas à pesquisa para torná-los cientes dos propósitos da mesma. Ainda, os alunos receberam o termo de assentimento livre e esclarecido (ANEXO C), para que os pais, caso concordassem com a participação dos filhos na pesquisa, assinassem o documento. Após o consentimento dos responsáveis, o documento foi devolvido e está em posse da pesquisadora.

3.3.3 Materiais

Para selecionar as turmas participantes de acordo com o planejado, além da realização de observações de aulas, elaboraram-se os materiais abaixo. Esta pesquisa, bem como os materiais e procedimentos descritos, foi aprovada pelo comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – número 20838713.6.0000.5336).

3.3.2.1 Entrevista com as professoras

Para uma melhor compreensão das atividades realizadas em aula, do material didático escolhido, dos conteúdos programáticos, das perspectivas dos professores e dos alunos e do método de ensino adotado, solicitou-se aos professores titulares das turmas pesquisadas que respondessem a uma entrevista (ANEXO A) a fim traçar o perfil das aulas ministradas. A entrevista, impressa, foi entregue às professoras e devolvida à pesquisadora no prazo de trinta dias.

3.3.2.2 Questionário de pesquisa

Para melhor entender os resultados dos dados coletados, aos alunos receberam um questionário de pesquisa (APÊNDICE B) juntamente com o termo de assentimento (APÊNDICE A). O questionário é composto por 6 perguntas, que foram respondidas por pais e alunos. O questionário, endereçado aos pais, contribuiu para uma melhor compreensão das variáveis – como escolaridade dos pais e a prática de leitura extraclasse - que poderiam afetar o desempenho em leitura dos alunos nos testes aplicados.

3.4 TESTES E PROCEDIMENTOS

3.4.1 Teste de nivelamento em leitura

Para a realização do teste de nivelamento em leitura, os alunos foram levados individualmente – durante o período normal de aula - para uma sala silenciosa e bem iluminada onde realizaram o teste de leitura de trechos de livros. Os alunos que aguardavam o teste permaneceram em aula realizando atividades propostas pela professora.

Para realizar o teste, o pesquisador utilizou os seguintes materiais: livros das histórias selecionadas, gravador de voz, caneta e planilhas para preenchimento dos dados e desempenho de cada participante.

Antes de iniciar o teste, o seguinte comando foi dado aos alunos: “Eu quero que você leia com muita atenção uma parte de cada um destes livros. Se você não conseguir ler, não tem problema. Enquanto você lê, eu irei gravar sua voz com este aparelho.” O pesquisador solicitou a leitura de trechos de dois livros: *Tom* de André Neves (ANEXO E) e *Adivinhe se puder* de Eva Furnari (ANEXO F). A escolha dos livros e dos trechos foi feita a partir dos seguintes critérios: ambos os autores possuem obras utilizadas nas escolas; as ilustrações chamarem a atenção dos alunos e apresentam imagens que não “contam por si só” o que está sendo relatado nos trechos. Ainda, o trecho escolhido do livro *Tom* apresenta uma ideia completa e é possível fazer inferências com relação ao que está escrito e, com relação ao livro *Adivinhe se puder*, optou-se por ele pelo fato de crianças nesta faixa etária apreciarem pegadinhas e perguntas de adivinhação.

Ao final da leitura de cada trecho perguntou-se ao aluno se ele havia compreendido algo do trecho lido para que se pudesse melhor enquadrá-lo quanto ao nível de leitura, a saber: pseudoleitura (leitura de imagens); leitura soletrada; leitura silábica; leitura significativa (leitura pausada, truncada, mas com compreensão); leitura fluente (leitura clara e com ritmo adequado). O tempo utilizado pelo aluno para falar sobre o que compreendeu de cada trecho lido não foi considerado; cronometrou-se apenas o tempo para realizar a leitura do trecho. Finalizado o teste, os dados de cada aluno foram colocados em uma planilha (ANEXO D) para futuras análises de dados.

3.4.2 Leitura de palavras e pseudopalavras isoladas

Após a leitura de trechos de livros, os alunos realizaram, individualmente, a *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005). A avaliação é composta por estímulos que variam em extensão, havendo estímulos curtos (com até cinco letras) e longos (com oito ou mais letras). A lista entregue aos alunos é composta por 8 itens de treino e por 60 itens para análise, sendo estes: 40 palavras (20 regulares e 20 irregulares) e 20 pseudopalavras (ANEXO G).

Para realizar o teste, o seguinte comando foi dado aos alunos: “Agora você fará uma leitura de palavras; algumas palavras são um pouco estranhas, mas eu quero que você as leia mesmo assim. Se você não conseguir ler, não tem problema. Antes de iniciar, vamos treinar um pouco?”. O teste foi entregue impresso aos alunos: na primeira lista o aluno visualizava as palavras para realizar o treino e, nas três listas seguintes, estavam os 60 estímulos avaliados. O aluno visualizava uma lista de 20 estímulos por vez; finalizada a leitura das primeiras 20 palavras/pseudopalavras, o aluno virava a folha para realizar a leitura dos outros 20 estímulos.

Os materiais utilizados para este teste foram: listas de palavras para o aluno, planilha (ANEXO G) para preenchimento dos dados e dos erros/acertos cometidos pelos alunos, caneta e gravador.

Durante a leitura dos estímulos, o pesquisador, além de gravar o áudio, tomou nota dos erros (para futuramente classificar os erros em: regularização, lexicalização, neologismo, desconhecimento de regra contextual, desconhecimento de regra acentual, substituição entre surdas e sonoras, e outros erros de menor ocorrência) e dos acertos realizados (para verificar os melhores desempenhos). Finalizada a avaliação, o aluno foi levado de volta para a sala de aula.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O estudo consistiu das seguintes etapas:

- 1) Observação de aulas para selecionar as turmas e escolas participantes.
- 2) Análise das aulas observadas e escolha das turmas participantes que melhor se enquadraram nos propósitos da pesquisa.

3) Contato com os professores e coordenação da escola para apresentar o estudo e combinar a frequência das visitas para as observações de aulas envolvendo leitura.

4) Realização da “testagem 1” (que ocorreu nos meses de março e abril): aplicação de dois testes individuais de leitura com os alunos que entregaram o TCLE assinado: o teste de leitura de trechos de livros e a *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005).

5) Observações de aulas das turmas selecionadas (de março a agosto de 2014).

6) Realização da “testagem 2” (mês de agosto): reaplicação dos testes realizados na “testagem 1”.

As turmas selecionadas foram observadas durante um período de cinco meses para que se pudesse verificar/acompanhar a aplicação do método fônico ou global, identificar as dificuldades encontradas pelos alunos, conhecer a rotina de leitura dos participantes e observar o desempenho em leitura no período. As observações de aulas foram realizadas semanalmente (turma MF: vespertino e turma MG: matutino), excetuando as datas em que houve cancelamento, pela direção das escolas, devido à fatores diversos (como a falta do professor da turma, os jogos da Copa do Mundo realizados na cidade, etc.). O tempo destinado a atividades envolvendo leitura foi menor que o tempo destinado a observações de aula. Dessa forma, foram considerados para análise de dados um total de 940 minutos de atividades envolvendo leitura na turma MG e 840 minutos na turma MF.

Durante as observações de aulas, registraram-se os tipos de atividades propostas, o tempo destinado às atividades, os materiais utilizados, quais e quantos alunos realizavam a leitura, o local da atividade e o desempenho dos alunos. A descrição destes dados foi útil para a compreensão dos resultados obtidos nos testes.

Ao final do mês de agosto, com os dados da “testagem 2” coletados, iniciou-se o processo de comparação do desempenho de cada turma com relação à “testagem 1” e, também, a comparação entre o desempenho das turmas MF e MG.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Analisou-se o desempenho em leitura dos alunos das turmas no período de cinco meses. Os dados coletados no início e no final da etapa da pesquisa foram comparados – de forma qualitativa e quantitativa - com o objetivo de avaliar o desempenho em leitura

dos alunos durante o período. Nos dois testes realizados foram consideradas as seguintes variáveis: fluência em leitura, quantidade e tipo de erro cometido e tempo de leitura. Contudo, cada um dos testes teve uma análise voltada para aspectos distintos.

Na tarefa de leitura de trechos de livros (SPSS 17.0), realizou-se uma análise dos dados considerando as categorias: pseudoleitura, leitura soletrada, leitura silábica, leitura significativa, leitura fluente. Para que pudéssemos resumir os dados categóricos, analisaram-se os dados de cada turma comparando a mudança de nível de leitura pelo Crosstabulation. Para verificar a correlação entre as variáveis de tempo utilizou-se o Teste-t. Ainda, em uma análise qualitativa, observaram-se os principais erros cometidos durante a leitura.

Na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (BioEstat 5.0), realizou-se uma análise geral dos dados considerando como variáveis independentes o tipo de palavra (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras), escore final de erros e tempo de leitura utilizado o teste t-pareado. Estas variáveis foram observadas em dois momentos (“testagem 1” e “testagem 2”), totalizando dez condições experimentais em cada grupo. Para verificar o grau de correlação entre as variáveis, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson.

Realizou-se uma análise qualitativa destes erros, classificando-os em diferentes categorias, de acordo com as classes estabelecidas por Salles (2005), são elas: regularização, lexicalização, neologismo, desconhecimento de regra contextual, desconhecimento de regra acentual, substituição de fonemas surdos e sonoros, outros de menor ocorrência.

Na segunda análise, investigou-se a correlação entre os resultados dos participantes. Para comparar cada fator entre as turmas foi utilizado o teste-t para duas amostras independentes. Como as turmas apresentaram casos de heterocedasticidades - resultados muito variados entre os seus participantes - o uso das médias foi impedido, sendo a alternativa estatística para estes casos utilizar o resultado do teste de mediana.

4 RESULTADOS

Os resultados mostram que os alunos que receberam instrução fônica, em geral, apresentaram melhor desempenho e maior rapidez⁷ na realização dos testes de leitura.

Os dados coletados serão apresentados como segue: A) resultado das observações das aulas; B) resultado do questionário de pesquisa; C) resultado da entrevista com as professoras; D) desempenho no teste de nivelamento de leitura; E) desempenho na *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005).

4.1 RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS

As observações das aulas em ambas as escolas ocorreram nos meses de março, abril, maio, junho, julho e agosto. Durante este período foram realizadas observações frequentes nas escolas, embora nem sempre fosse possível observar atividades que envolvessem leitura; dessa forma, estas observações não foram aqui consideradas. Durante as observações, descreveram-se as atividades envolvendo leitura levando em consideração a duração delas e os materiais utilizados o que, posteriormente, facilitou a classificação daquelas em: lúdica (jogos, uso do computador, uso de dicionários, entrevistas, anagramas, confecção de cartazes), tradicional (uso do LD, leitura de livros infantis, leitura e compreensão textual, explicação de vocábulos novos, atividades de reconhecimento de letras/sílabas ou sons e sublinhá-los, atividades de desenho ou pintura relacionadas a atividades de leitura) e tempo dedicado à leitura (silenciosa, individual, pela professora).

Os alunos de ambas as turmas mostraram-se participativos, apresentaram uma boa relação com o professor e reagiram positivamente às atividades propostas. Estas atividades eram bastante variadas, sendo o livro didático e as fotocópias os materiais utilizados com maior frequência, embora com enfoques diferenciados, de acordo com o método de ensino adotado pela docente. As salas de aula estavam sempre arejadas, limpas e organizadas, com brinquedos, livros, materiais para recorte e material extra à

⁷ Entende-se por rápida toda a leitura realizada com fluência e ritmo adequado, sem pausas constantes para decodificação. A rapidez é considerada importante porque é através dela que é possível verificar se a leitura está automatizada.

disposição dos alunos. Considerando os materiais disponibilizados aos alunos, a turma MF pode contar com: dicionários e *netbooks*⁸ individuais para melhorar e diversificar as atividades que envolveram leitura. Ainda, os trabalhos feitos pelos alunos – MG e MF - ficavam expostos nas paredes das salas, os quais eram, quando oportuno, utilizados para relembrar a grafia de palavras e/ou conteúdos trabalhados.

Para realizar uma comparação entre as aulas ministradas e verificar a aplicação do método de ensino, observou-se o tipo de atividade realizada e o tempo destinado à sua aplicação. Ao analisar tempo destinado à leitura – silenciosa, em voz alta – percebeu-se que ambas as turmas dedicaram aproximadamente o mesmo tempo em aula para este tipo de exercício. A diferença consistiu no tempo destinado à atividades específicas envolvendo consciência fonológica e o trabalho com novos vocábulos. A turma MF realizou muitos exercícios que auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica, enquanto a turma MG não foi estimulada a desenvolver esta habilidade. O uso de atividades que desenvolvem a consciência fonológica é uma característica do MF de ensino; não sendo considerado imprescindível no MG, o que explica a realização ou não deste tipo de atividade.

Considerando o trabalho com vocabulários novos, a turma MF dedicou mais tempo a este tipo de atividade pelo fato de utilizarem dicionários e serem estimulados a encontrar/compreender os significados sozinhos e através da leitura (explicações orais pela professora e pelos alunos também foram realizadas; o uso do dicionário restringiu-se aos momentos em que nenhum aluno conseguia explicar o significado do vocábulo em questão). Na turma MG, os alunos chegaram ao significado das palavras novas através de explicações da professora ou dos colegas, não fazendo uso de dicionários ou glossários.

Nas observações realizadas, verificou-se que ambas as turmas realizaram atividades voltadas à leitura de acordo com o método adotado. Na escola MG, a grande maioria das atividades que envolveram o trabalho com o texto era realizada da seguinte forma: leitura silenciosa, leitura da professora (normalmente bem pausada e sem a entonação normal), leitura individual em voz alta (normalmente realizada pelos melhores leitores, mas em algumas aulas observadas todos os alunos puderam participar). Após a leitura era realizada uma breve discussão sobre os vocábulos

⁸ Não são todas as escolas de Porto Alegre que possuem *netbooks*. A turma MG não possui este material e também não tem acesso ao laboratório de informática, portanto, não realizou atividades envolvendo computador.

novos/desconhecidos, através de exemplos e explicações da professora e dos alunos que conheciam as palavras em questão. O gênero textual dos textos utilizados não era trabalhado com os alunos, questões envolvendo aspectos formais tampouco foram enfocadas. Grande parte dos textos trabalhados envolviam figuras que auxiliavam o entendimento do que estava escrito, facilitando a associação das palavras expressas nos textos (característica bem marcante do método global). Ainda, várias atividades pós-leitura consistiam em desenhar o que o aluno havia compreendido da história ou a parte que mais havia interessado. De um modo geral, o texto não era explorado suficientemente, deixando a desejar, principalmente, explicações e correções com relação aos erros de leitura cometidos pelos alunos e para com as novas estruturas de palavras (como por exemplo, nas palavras de leitura irregular). Contudo, ao se considerar os princípios de ensino de leitura através do Método Global, os aspectos formais do texto e explicações sobre os erros de leitura cometidos pelos alunos não precisam ser enfocados em um primeiro momento, pois o aluno formulará hipóteses sobre a língua escrita que o auxiliará a tornar a leitura fluente. Acredita-se que o aluno aprenderá praticando a leitura, sem a necessidade de atividades que visem automação da leitura através de exercícios de decodificação, por exemplo. Ademais, é relevante mencionar que o Método Global defende a prática da leitura efetiva, não o uso da aula para atividades que não possuam o propósito de estimular o trabalho com leitura ou que visem a fragmentação da língua escrita.

Na turma MF, a maioria das atividades envolvendo o uso de textos partiu de uma discussão sobre o gênero textual e dos aspectos/características formais, seguida da leitura individual e silenciosa, leitura pela professora, leitura em voz alta - realizada pelos alunos que se disponibilizassem ou haviam sido escolhidos pelo professor - verificação do vocabulário, interpretação oral e atividade escrita. Percebeu-se que houve, por parte da professora, uma preocupação em explorar o texto ao máximo durante as aulas; sendo possível observar uma continuidade de gêneros textuais, conteúdos e temáticas trabalhadas. O trabalho com consciência fonológica e decodificação foi evidente; as irregularidades da língua foram apresentadas de forma sistemática aos alunos para facilitar sua compreensão; atividades envolvendo releitura para estimular o desenvolvimento da fluência em leitura também foram realizadas.

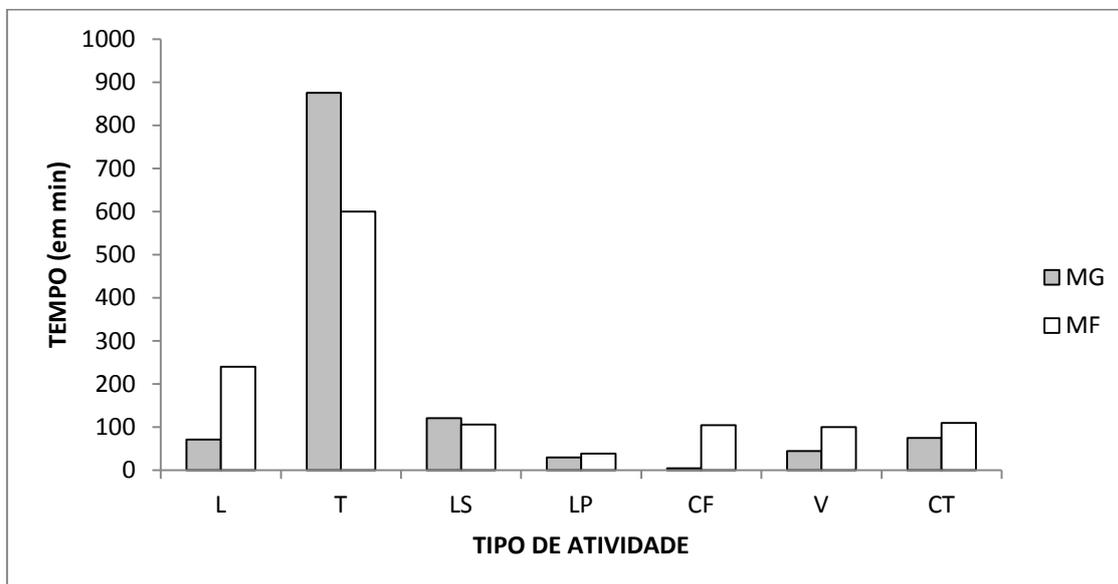
Os alunos, ao chegarem no 2º ano, já possuem certo conhecimento em leitura, contudo os alunos observados – logo no início da pesquisa - estavam em uma fase

inicial de aprendizagem, demonstrando poucas habilidades envolvendo leitura. Desta forma, tornava-se necessário desenvolver as habilidades leitoras dos discentes e, nesta perspectiva, a maneira como o ensino de leitura foi abordado diferiu muito nas escolas. Ao trabalhar com os dígrafos *lh* e *nh*, por exemplo, a diferença das escolas foi bastante clara: na turma MG observou-se que não houve um foco para a questão fonológica/para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que as atividades consistiram em exemplos de palavras escritas com estes dígrafos; apenas para o *h* foi dada a explicação de que “não é pronunciado quando sozinho”. Os alunos, em muitos casos, ao dar exemplos usando um dos dígrafos, faziam confusões, demonstrando o não entendimento da relação imagem-som ali presente. Quando estes erros ocorriam, a professora apenas explicava dizendo que a palavra em questão era escrita de forma diferente, sem atentar para os aspectos fonológicos e fazer com que os alunos refletissem sobre/manipulassem os sons da língua. Os alunos mostraram muita dificuldade na leitura dos dígrafos, mesmo quando utilizadas nas atividades as mesmas palavras utilizadas na explicação. Considerando a turma MF, a professora procurou sempre focar as relações letra/som nas atividades realizadas. Ao trabalhar com o dígrafo *lh*, por exemplo, solicitou aos alunos que pensassem em palavras que contenassem *lh* e, à medida que os alunos diziam as palavras, a professora as escrevia no quadro. Quando o aluno mencionava uma palavra com *nh* ou *l* ao invés de *lh*, a palavra também era escrita no quadro e então lida da forma correta e da forma errada para estabelecerem juntos a pronúncia dela, sempre enfocando a relação imagem e som deixando a diferença entre os dígrafos bem clara. Basicamente, a diferença no trabalho com o dígrafo “lh” foi uma questão de método: enquanto o MF trabalhou consciência fonológica, o MG não atentou para tal aspecto, pois as peculiaridades das menores unidades linguísticas só serão consideradas pelo MG quando for imprescindível para o bom andamento da aula, facilitando a aprendizagem (ocorre apenas em caso extremos).

O gráfico 1 mostra o tempo utilizado, em ambas as escolas, para as atividades realizadas durante as observações. Como mencionando anteriormente, não foram realizadas atividades envolvendo leitura em todas as aulas observadas e, por isso, apenas as aulas em que este tipo de atividade ocorreu foram incluídas nas análises dos dados. A duração das atividades realizadas foi dividida entre as categorias: atividade lúdica, atividade tradicional, leitura silenciosa, leitura pela professora, leitura individual,

atividade envolvendo consciência fonológica, foco no vocabulário e compreensão textual.

Gráfico 1 - Tempo destinado à leitura em sala de aula



Legenda: L = atividades lúdicas; T = atividades tradicionais; LS = atividades com leitura silenciosa; LP: leitura pela professora; LI = atividades com leitura individual; CF = atividades com consciência fonológica; V = atividades com vocabulário; CT = atividades com compreensão textual; min = minutos.

As observações de aulas permitiram verificar que a turma MG, embora com maior tempo destinado a atividades tradicionais, não realizou atividades envolvendo consciência fonológica – excetuando um momento pontual. Ainda, atividades lúdicas, trabalho com vocábulos novos e compreensão textual ocorreram em maior número na turma MF. Já para a leitura individual e pela professora foi destinado um tempo semelhante em ambas às turmas. Estes dados trazem um respaldo maior para o entendimento dos resultados dos testes porque, além do método de ensino de leitura aplicado, o real tempo aplicado para a leitura efetiva, pode influenciar no desempenho em leitura, principalmente ao considerar alunos que possuem na escola sua única chance de contato com ela.

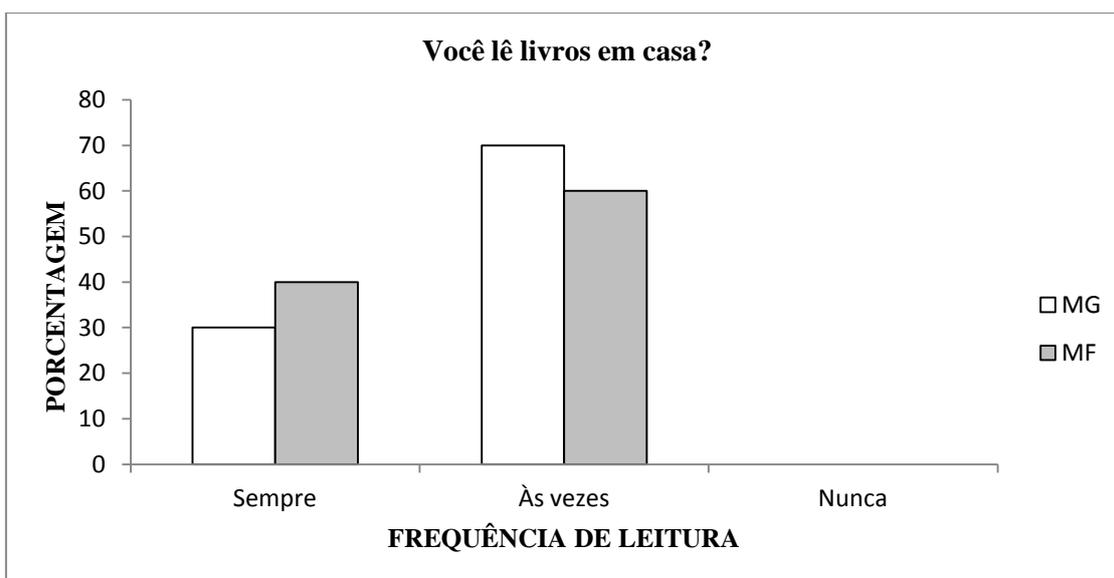
4.2 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O objetivo deste questionário foi verificar a influência da escolarização dos pais e o incentivo (dos pais) dado à leitura no desempenho leitor dos filhos. A maioria dos

participantes da pesquisa se dispôs a responder o questionário solicitado: dos 13 alunos MG, 10 alunos retornaram o questionário respondido e dos 16 alunos MF, 15 responderam.

Através de uma análise qualitativa dos questionários respondidos por pais e alunos, observou-se que a maioria dos alunos pesquisados lê pouco em casa, considerando que o ideal seria dedicar tempo para a leitura todos os dias. Estudo da *Common Sense Media* (2011; 2013) realizado nos Estados Unidos constatou que de cada 10 crianças norte americanas, com 8 anos ou menos, 6 leem ou possuem alguém que lê para elas todos os dias. Nesta pesquisa, a frequência de leitura é consideravelmente menor, pois, dos alunos MG: 70% afirmam realizar leituras “às vezes” e 30% o fazem “sempre”. Na turma MF: 60% dos alunos relataram ler “às vezes” e 40% leem “sempre”; estes dados mostram que poucos alunos realmente possuem hábito regular de leitura extraclasse. Como observável no gráfico 2, a turma MF apresenta um hábito mais regular de leitura, mas a diferença entre as turmas é mínima, ou seja, proporcionalmente a turma MF apresenta apenas 10% mais leitores com hábitos de leitura regulares (sempre leem livros em casa). Dentre os materiais lidos, as histórias em quadrinhos e os livros de histórias infantis são os preferidos pelos alunos; a leitura de revistas foi relatada por dois alunos MG e um aluno MF.

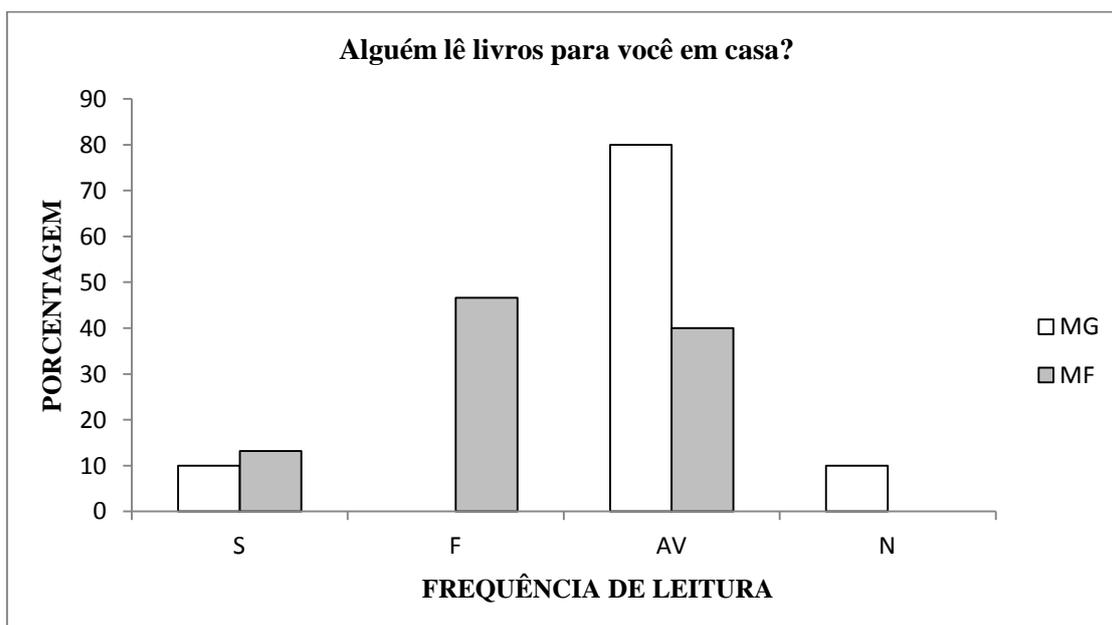
Gráfico 2 - Frequência de leitura extraclasse



Na pergunta “Alguém lê livros para você em casa?”, percebeu-se que este não é um hábito comum para os alunos MG porque apenas 10% dos alunos disse que esta

prática “sempre” ocorre, 80% dos alunos relataram que “às vezes” acontece e 10% “nunca”. Na turma MF, 13,2% responderam “sempre”, 46,6% “frequentemente”, 40% “às vezes”. Estes dados indicam que os pais MF possuem hábito mais regular (sempre ou frequentemente) de leitura para seus filhos e, por consequência, dão maior incentivo à leitura. Com relação ao auxílio prestado perante as dificuldades em leitura, todos – MG e MF - afirmam receber ajuda de integrantes da família – pais ou irmãos, sendo a ajuda da mãe a mais frequente.

Gráfico 3 - Frequência de leitura realizada para os filhos



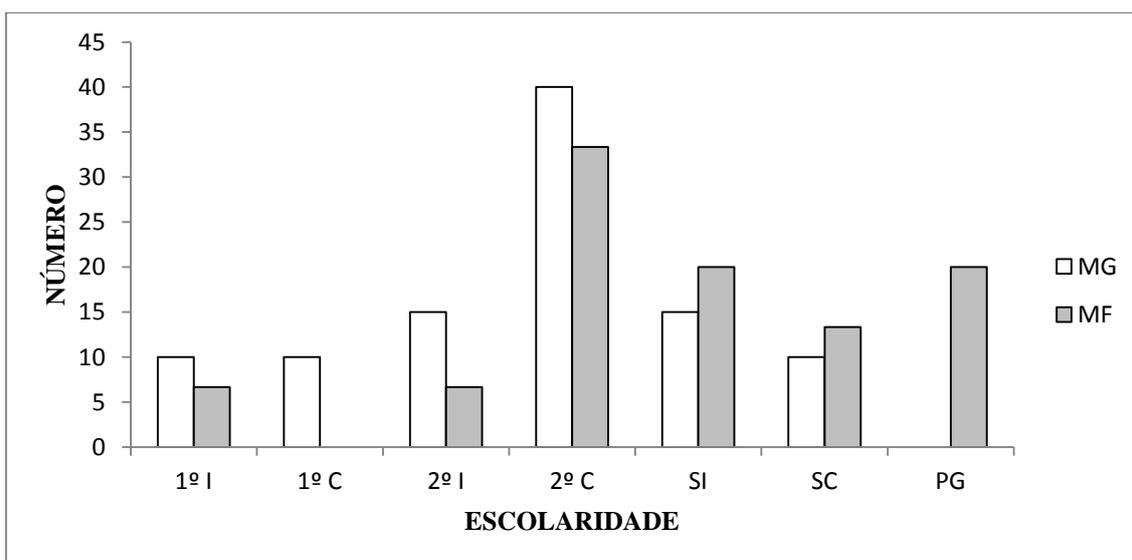
Legenda: S = sempre; F = frequentemente; AV = às vezes; N = nunca.

Ao analisar os dados supracitados, percebe-se que os alunos MF recebem um incentivo um pouco maior na leitura, seja pela frequência de leitura realizada pelos filhos (40% dos alunos leem sempre) e para os filhos (59,8% dos pais MF têm hábito regular de ler para seus filhos) seja pela exigência/incentivo à leitura com maior regularidade na comparação com os alunos da turma MG. Assim, entende-se que os alunos MF foram mais expostos à leitura extraclasse na comparação com os alunos MG. Entretanto, percebe-se que embora a turma MF apresente alunos com mais incentivo e hábitos mais regulares de leitura, os números ainda são baixos, a diferença entre as turmas não é grande. Analisando os dados encontrados - como observável nos 2 e 3 – a frequência de leitura extraclasse é realizada “às vezes” por muitos dos alunos MF e MG, ou seja, poucos alunos possuem o hábito de ler regularmente fora da escola. Ao analisar

a leitura realizada pelos pais, a turma MF também apresenta melhores resultados (hábito frequente) na comparação entre as turmas, pois mais de 50% dos pais MF afirmam ler sempre ou com frequência para seu filho. Dessa forma, entende-se que embora alguns alunos tenham um contato mais regular com leitura extraclasse, grande parte dos alunos MF e MG têm na escola sua real oportunidade de ler.

Ao verificar a escolaridade dos pais dos alunos MG, foi possível observar que os alunos com maior número de erros na leitura de palavras isoladas e com tempos de leitura mais longos, em ambos os testes e testagens, possuem pais com nível de escolaridade mais baixo: 1º grau incompleto ou completo e 2º grau incompleto ou completo. Em contrapartida, alunos de pais com 2º grau completo, superior incompleto ou completo apresentaram resultados melhores: número menor de erros e tempos de leitura menores. Na turma MF, os resultados dos testes não apresentaram tanta relação com a escolaridade dos pais. Considerando os 6 alunos com desempenhos menos favoráveis da turma, 4 possuem pais com ensino superior completo/incompleto e Pós-graduação. Dos 4 alunos MF com melhor desempenho nos testes: um casal de pais possui 1º grau incompleto, outro 2º grau completo, o terceiro possui pós-graduação e o quarto possui ensino superior incompleto. Dos outros 5 alunos com desempenho mediano: 8 pais possuem 2º grau completo, 1 ensino superior incompleto, 1 ensino superior completo e 2 com pós-graduação. O gráfico a seguir ilustra a escolarização dos 20 pais e mães de alunos MG e 30 pais e mães MF que responderam à pesquisa:

Gráfico 4 - Escolaridade dos pais



Legenda: I = incompleto; C = completo, S = superior, SI = superior incompleto; SP = superior completo; PG = pós-graduação.

Através deste questionário de pesquisa foi possível observar que os pais dos alunos MF, possuem, em geral, um nível de escolaridade mais elevado na comparação com os pais de alunos MG. Contudo, a relação entre desempenho em leitura e escolaridade dos pais não pode ser observada em todos os casos na turma MF, uma vez que o desempenho de alunos com pais em nível de pós-graduação, por exemplo, não foi sempre o melhor, havendo inclusive desempenhos bastante baixos. Na turma MG esta relação foi mais evidente, pois quanto maior a escolarização dos pais, melhor foi o desempenho dos alunos.

4.3 RESULTADO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Ambas as docentes das turmas foram solicitadas a responder a um questionário com perguntas variadas sobre: método de ensino, material didático, tipo e frequência das atividades, formação, materiais utilizados e reação dos alunos frente às atividades propostas. De forma ampla, algumas respostas das professoras estão resumidas a seguir:

Tabela 1 - Resumo das respostas da entrevista solicitada às professoras

	MF	MG
Método	Fônico	Global
Satisfação com o método	Sim	Sim
Formação da docente	Magistério e cursos de formação	Magistério e cursos de formação
LD	Letramento e Alfabetização (Brogatto, Ana Maria Trinconi, 2011. Ed. Ática. São Paulo)	Letramento e Alfabetização (Brogatto, Ana Maria Trinconi, 2011. Ed. Ática. São Paulo)
Uso do LD	1 ou 2 vezes na semana	1 ou 2 vezes na semana
Satisfação com o LD	Sim	Parcial
Interesse dos alunos no LD	Sim	Sim
Atividades com decodificação	Sim	Sim
Materiais extras	Fotocópias, livros de histórias infantis, <i>netbook</i> , material para recorte	Fotocópias, livros de histórias infantis, material para recorte.

Legenda: LD = livro didático

A professora que optou pelo método fônico de ensino embasa sua escolha nas pesquisas disponibilizadas pelas neurociências. Ela acredita que a automatização da

leitura atinge um nível satisfatório quando atividades que explicitem a relação letra/som são incluídas no currículo escolar. A escolha da professora que adotou a MG não esclarece o motivo de fazer uma escolha global, embora tenha relatado – no questionário – que atividades que envolvam decodificação são utilizadas em suas aulas, o que, de fato, não foi registrado nas aulas observadas.

Com relação às perguntas voltadas ao método de ensino, percebe-se que as respostas da professora da turma com MF são condizentes com sua prática em sala de aula. De acordo com o questionário, os conteúdos são sempre introduzidos de forma contextualizada, sendo a ordem seguida: texto, leitura, interpretação oral, atividade com o conteúdo em foco. Ainda, a professora acredita que a prática com a alfabetização proporciona conhecimento para a criação de uma metodologia própria, ou seja, pode trazer conhecimentos para aplicação sistemática de elementos de métodos variados, principalmente ao se tratar de alunos com muita dificuldade de aprendizagem. A professora acredita que qualquer método pode alfabetizar, mas que a diferença está na qualidade do ensino e no tempo necessário para alfabetizar; assim, ao escolher o método deve-se considerar a complexidade do processo de aprendizagem da leitura para a criança.

A professora da turma MG afirma introduzir os conteúdos sempre com base em um texto e, nas aulas observadas, isto foi comprovado. Ao intentar o trabalho com uma letra ou som específico, o faz através do texto, solicitando primeiramente a leitura silenciosa, seguida da leitura por alguns alunos da turma e, por fim, a identificação da letra ou palavra em textos entregues aos alunos. Ainda, lacunas no texto são utilizadas para que, a partir de uma lista de palavras, os alunos completem os espaços.

O livro didático (LD) é utilizado nas duas turmas é: Letramento e Alfabetização (Brogatto, Ana Maria Trinconi, 2011. Ed. Ática. São Paulo), este foi escolhido pelo corpo docente das escolas e será utilizado por três anos. São realizadas atividades envolvendo o LD uma ou duas vezes na semana, as quais são bem recebidas por ambas as turmas. As professoras consideram o livro didático bom pelo fato de trazer atividades variadas e apropriadas, explorando o imaginário dos alunos, contudo, a professora MF acredita que atividades de fixação (como o trabalho com atividades de decodificação) poderiam se fazer presentes. Assim, ela traz materiais diversos para as aulas, como letras de música, livros de histórias, revistas, etc. para trabalhar com os tipos de atividades que o LD não abrange. A professora MG acredita ser necessário trazer

atividades além do LD, de modo a dar um enfoque maior a alguns conteúdos não abordados pelo LD.

Embora ambas as turmas utilizem o mesmo LD, os enfoques são diferenciados. A turma MF é mais cobrada com relação aos exercícios do LD. As atividades são realizadas de forma que instruções explícitas das relações fonema/grafema são enfatizadas; quando o livro oferece um número pequeno de exercícios ou de exemplos, a professora oralmente realiza atividades que levam os alunos a refletir sobre a língua. As irregularidades da língua e possíveis dificuldades que possam surgir são explicadas aos alunos com atividades e exemplos que vão além do proposto no LD. A turma MG também recebe explicações outras que não apenas as apresentadas no LD, contudo os alunos não são levados a refletir sobre os sons da língua ou as irregularidades, realizando apenas o proposto pelo LD.

4.4 RESULTADOS DO TESTE DE NIVELAMENTO DE LEITURA

O objetivo deste teste foi analisar a leitura de palavras em contexto através de trechos de livros infantis. Este teste foi aplicado em duas etapas do ano letivo (“testagem 1” e “testagem 2”) para analisar o desempenho em leitura comparando as duas testagens e as principais dificuldades encontradas durante a leitura. O desempenho dos alunos foi classificado em: 1) pseudoleitura (leitura de imagens); 2) leitura soletrada; 3) leitura silábica; 4) leitura significativa (pausada, mas com compreensão); 5) leitura fluente (com ritmo adequado e compreensão). Após, foram observados os principais erros cometidos durante a leitura para analisar quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos de 2º ano e também o tempo de leitura utilizado.

Ao analisar o nível de leitura na “testagem 1”, os alunos MG foram enquadrados nos níveis 3, 4 e 5 de leitura, ou seja, possuíam leitura silabada, leitura significativa e leitura fluente; os MF foram enquadrados nos níveis 2, 3, 4 e 5, mostrando uma disparidade um pouco maior entre os alunos desta turma (devendo se considerar que esta turma apresenta um maior número de alunos, facilitando a diferença). Na “testagem 2”, observou-se uma evolução no nível de leitura em ambas as turmas; esta evolução foi estatisticamente significativa na comparação com a “testagem 1”, intra-grupos. Ao comparar a “testagem 1” e a “testagem 2”, verificou-se que a turma MF mostrou uma evolução mais visível que a turma MG, na comparação, portanto, entre-grupos; a

maioria dos alunos MF mostrou melhora no desempenho (menor número de erros e menor tempo de leitura) e no nível de leitura.

As tabelas abaixo apresentam o desempenho dos alunos MG e MF na realização do teste de nivelamento em leitura, mostrando o número de alunos enquadrados em cada nível na “testagem 1” e na “testagem 2”:

Tabela 2- Desempenho da turma MG no teste de nivelamento em leitura

Testagem 1		Testagem 2		
		Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nível1	0	0	0	0
Nível 2	0	0	0	0
Nível 3	7	5	2	0
Nível 4	5	0	4	1
Nível 5	1	0	1	1

Tabela 3 - Desempenho da turma MF no teste de nivelamento em leitura

Testagem 1		Testagem 2		
		Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nível1	0	0	0	0
Nível 2	1	0	1	0
Nível 3	7	0	6	1
Nível 4	5	0	1	4
Nível 5	3	0	0	3

A turma MG possuía, na “testagem 1”, sete alunos no nível 3 de leitura, cinco alunos no nível 4 e um no nível 5; na “testagem 2”, cinco alunos permaneceram no nível 3, quatro alunos permaneceram no nível 4 e uma aluna permaneceu no nível 5. Dos alunos que mostraram uma melhora em leitura, dois passaram do nível 3 para o 4 e um aluno passou do nível 4 para o 5. Desse modo, percebe-se que houve uma mudança qualitativa da “testagem 1” para a “testagem 2”; contudo, a melhora no nível de leitura foi observada apenas em três alunos dos 13 participantes.

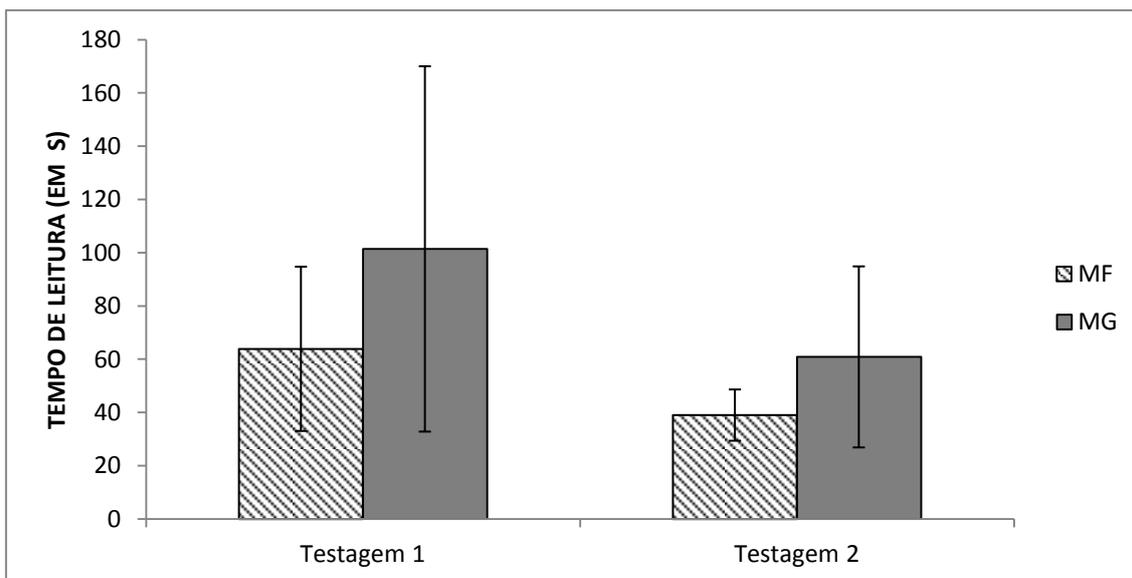
Na “testagem 1”, a turma MF possuía um aluno no nível 2 de leitura, sete alunos no nível 3, cinco no nível 4 e três no 5. Na “testagem 2”, o aluno que estava classificado no nível 2 passou para o nível 4; seis alunos do nível 3 passaram para o nível 4 e um para o 5; quatro alunos do nível 4 passaram para o nível 5 e um permaneceu no nível 4;

os três alunos do nível 5 permaneceram no nível 5. Estes dados sugerem que mais alunos da turma MF evoluíram qualitativamente durante o período observado. Como um fator desta melhora, entende-se que esta é uma evidência de que o método fônico é mais eficaz no ensino da leitura em comparação com o método global (ADAMS *et al.*, 2003; DEHAENE, 2012).

Com relação ao tempo de leitura, existe uma variação bastante alta entre os alunos de mesma turma; na média geral, entretanto, a turma que recebeu instrução fônica foi mais rápida em ambas as testagens. Ocorreu uma redução de aproximadamente 24 segundos da “testagem 1” para a “testagem 2”. A turma MG, embora tenha sido, na comparação, mais lenta, também apresentou redução no tempo de leitura em 40 segundos na comparação da “testagem 2” com a “testagem 1”. A turma MG, embora tenha apresentado uma redução maior no tempo de leitura, partiu, na “testagem 1” de um tempo maior de leitura. O tempo de leitura utilizado pela turma MF, mesmo com redução de 24 segundos ainda é menor que o da turma MG.

O desvio padrão foi bastante alto para o tempo de leitura; houve, portanto, grande variabilidade nos tempos de leitura entre os integrantes de uma mesma turma; na MG, o menor tempo foi de 35 segundos e o maior de 227 segundos na “testagem 1”. A média do tempo de leitura para a turma MG foi de 101,46 segundos, com um desvio padrão bastante alto de 71,38, mostrando que enquanto alguns leem com certa fluência, outros estão com uma leitura mais lenta, em fase inicial de aprendizagem. Na turma MF, o menor tempo de leitura foi de 24 segundos e o maior de 151 segundos na “testagem 1”, totalizando uma média da turma de 63,93 segundos, com desvio padrão de 35,10. Nesta turma, o tempo utilizado para a leitura dos trechos foi relativamente mais homogêneo ao se comparar com a turma MG; além disso, o valor máximo (mais lento) da turma MF foi mais baixo que o valor máximo da turma MG. Estes resultados, novamente, indicam que o MF leva ao melhor desenvolvimento da leitura, bem como a uma evolução mais equiparada entre os alunos para a leitura contextualizada. O ponto de partida da turma MF já se encontrava superior ao ponto de partida da turma MG, considerando-se o mesmo tempo de escolaridade.

Gráfico 5 - Tempo de leitura dos trechos de livros



Legenda: S = segundos.

O tempo de leitura reduziu consideravelmente na “testagem 2” (vide gráfico acima). A média da turma MG foi de 60,92 segundos, mostrando uma melhora na leitura, com redução de 40 segundos na média geral da turma. O menor tempo foi de 33 segundos e o maior de 141 segundos, sendo o desvio padrão de 32,09 considerado alto. Para a turma MF, o menor tempo obtido foi de 25 segundos e o maior de 60 segundos, sendo a média da turma de 39,75 segundos, com um desvio padrão de 9,94, dado este estatisticamente significativo; mostrando, novamente, uma maior homogeneidade na evolução para os alunos da turma MF. A turma MG apresentou uma maior redução do tempo de leitura, contudo, deve ser levado em consideração que os tempos de leitura dessa escola foram bastante altos na “testagem 1”; em outras palavras, partindo-se de um ponto de desempenho menos favorável, haveria mais espaço para melhora na turma MG e, mesmo assim, esta evolução manteve-se abaixo da turma MF considerando o mesmo tempo de instrução entre as testagens.

Ao comparar estatisticamente o tempo utilizado na leitura dos trechos, observou-se que, embora houvesse uma melhora no tempo de leitura em ambas as turmas (vide gráfico 5 acima), na comparação entre as turmas esta melhora não é estatisticamente significativa, pois a amostra é considerada muito pequena. Logo, ao comparar as turmas não se pode afirmar que uma escola tenha evoluído, estatisticamente, mais que a outra. Mas, ao comparar as turmas com relação à evolução do seu próprio desempenho na

“testagem 1” em relação a “testagem 2”, os resultados são significativos (MG com $p = 0,003$ e MF com $p = 0,002$).

Com relação à compreensão dos trechos, observou-se que ambas as turmas conseguem falar brevemente do que compreenderam e fazer algumas inferências. Foi possível observar a capacidade de compreensão dos alunos porque ao final da leitura de cada trecho foi solicitado ao participante que contasse o que havia compreendido. Os alunos que mostraram compreensão parcial foram classificados no nível 4 de leitura (leitura significativa: pausada mas com compreensão) e, quando demonstraram compreensão total, no nível 5 (leitura significativa: ritmo adequado e com compreensão). A turma MF apresentou melhores resultados quanto a compreensão dos trechos lidos (os 16 participantes foram, na “testagem 2”, enquadrados nos níveis 4 e 5 de leitura). Entende-se que, além do desenvolvimento das habilidades preditoras de sucesso em leitura propostas por Adams *et al.* (2003) terem sido desenvolvidas em aula, o incentivo à leitura advindo do ambiente familiar, assim como a escolaridade dos pais, pode ter influenciado no desempenho de alguns alunos⁹. Observou-se que alunos com leitura muito lenta e silabada não conseguiram compreender o que leram; esse resultado pode estar relacionado com a sobrecarga da memória de trabalho na tentativa de identificar as palavras presentes no texto (MORAIS, 2013; ADAMS *et al.*, 2003); é indicativo, portanto, da importância do desenvolvimento da fluência em leitura.

4.5 RESULTADO DA LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS

O objetivo deste teste foi analisar e observar a precisão dos alunos na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas atentando para os tipos de erros que os alunos do 2º ano cometem com maior frequência.

Quanto aos erros de tipo de palavra (regular, irregular, pseudopalavra), observou-se que na leitura das palavras irregulares ambas as turmas obtiveram uma melhora estatisticamente significativa da “testagem 1” para a “testagem 2”: turma MF ($p = 0.0008$) e MG ($p = 0.0001$), ou seja, diminuíram de forma significativa os erros

⁹ Acredita-se que o incentivo à leitura e a escolaridade dos pais influenciou no desempenho de apenas alguns alunos pelo fato de, na turma MF, a maior escolaridade dos pais não estar associada aos filhos com melhor desempenho nos testes. Ainda, o incentivo à leitura extraclasse, embora maior na turma MF quando comparado ao incentivo dado aos alunos MG, não é um hábito regular para todos os alunos MF. Dessa forma, entende-se que essas duas variáveis influenciaram parcialmente no desempenho dos alunos.

cometidos na leitura das palavras irregulares. Nas palavras regulares a turma MF ($p = 0,0476$) obteve uma melhora estatisticamente significativa considerando as duas testagens, já a turma MG ($p = 0.0832$) não demonstrou diminuição significativa nos erros cometidos na leitura de palavras regulares da “testagem 1” para a “testagem 2”. Considerando a leitura de pseudopalavras, sendo a turma MF ($p = 0.0304$) e MG ($p = 1.0000$), os resultados da análise estatística demonstram que apenas a turma MF mostrou melhora significativa na diminuição do número de erros cometidos. A importância da leitura de pseudopalavras tem de ser ressaltada, pois indica a evolução da consciência fonêmica independentemente do reconhecimento de palavras frequentes.

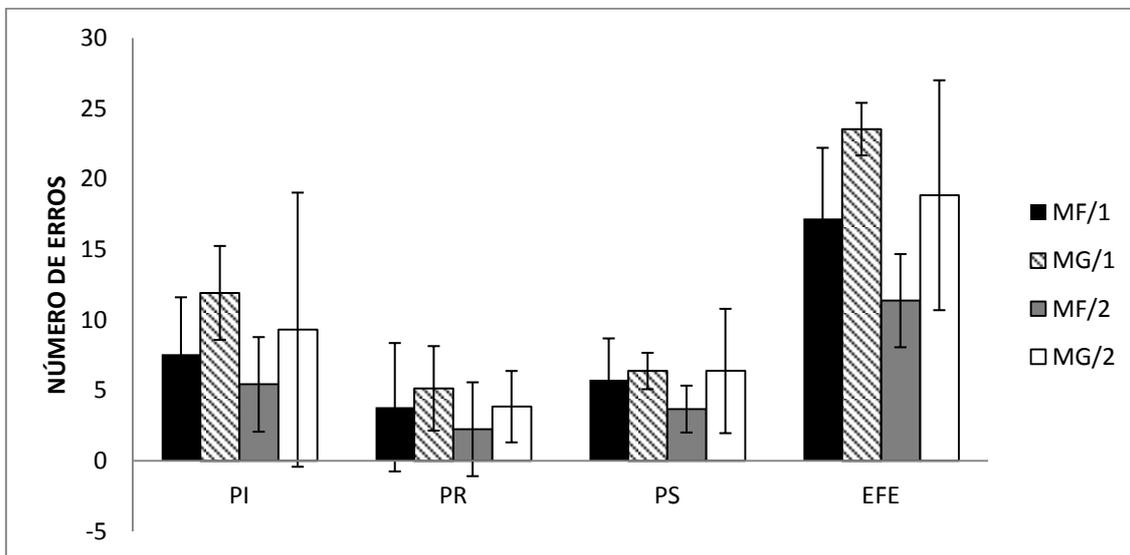
O número de erros na leitura de palavras reais foi maior que o número de erros na leitura de pseudopalavras em ambas as testagens (vide gráfico 6). É possível que um número mais elevado de erros com relação às palavras reais ocorra porque algumas palavras reais – as irregulares – não podem ser lidas tão-somente através da conversão grafema/fonema; já na leitura de pseudopalavras e palavras reais regulares a relação entre letra e som pode ser utilizada para que se faça a leitura correta. A leitura de palavras regulares foi realizada de forma mais acurada (precisão na leitura, com ritmo e velocidade adequada) por ambas as turmas, apresentando, a turma MF, uma média de erros de 3,81 na “testagem 1” e 2,25 na “testagem 2”; enquanto a turma MG obteve 5,15 e 3,85 respectivamente. A leitura de palavras irregulares foi a que mais apresentou dificuldade para os alunos, sendo a média de erros da turma MG de 11,92 erros na “testagem 1” e 9,30 na “testagem 2”. A turma MF apresentou uma média de 7,56 e 5,43 respectivamente.

Nas pseudopalavras, a turma MG obteve um escore mais alto de erros, atingindo na “testagem 1” e na “testagem 2” uma média de 6,38 erros, ou seja, na média geral, esta turma não apresentou diminuição nem aumento deste tipo de erro. A turma MF, com redução significativa ($p = 0.0304$) do número de erros, obteve um escore de 5,75 e 3,68 respectivamente. Esta diferença de evolução na leitura de pseudopalavras sinaliza a evolução da consciência fonêmica entre os alunos alfabetizados com o MF.

Ao analisar o escore final dos erros cometidos com relação aos 60 estímulos, observou-se que ambas as turmas apresentaram diminuição na quantidade de erros totais na “testagem 2”. Em ambas as escolas, foram estatisticamente significativos os resultados ao comparar a diminuição dos erros na “testagem 2” com relação à “testagem 1”: turma MG ($p = < 0.0001$) e MF ($p = 0.0057$). A turma MF possui um número menor

no escore de erros totais em ambas as testagens (17,19 e 11,37 respectivamente), indicando que, de um modo geral, os alunos desta turma leem com mais acurácia; a média do escore total de erros da turma MG foi de 23,54 e 18,85, vide gráfico:

Gráfico 6 - Desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas



Legenda: PI = palavras irregulares; PR = palavras regulares; PS = pseudopalavras; EFE = escore final de erros.

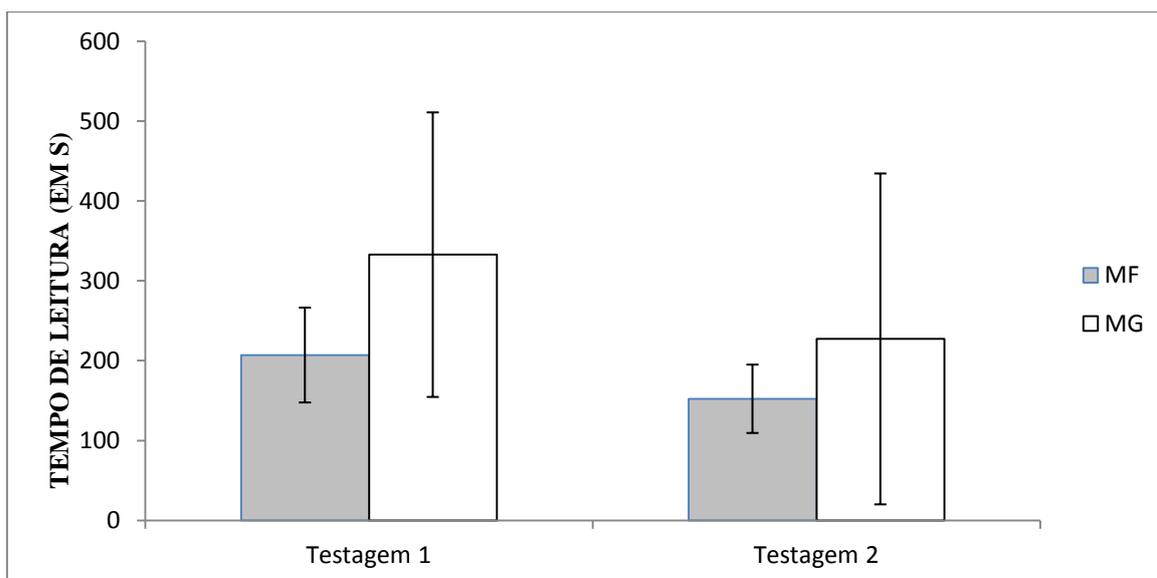
Também se analisou, de forma qualitativa, as autocorreções; estas apresentaram grande variabilidade entre os alunos de mesma turma e, de modo geral, as turmas apresentaram um aumento no número de autocorreções realizadas na “testagem 2”. Todos os alunos da MG fizeram pelo menos uma autocorreção na “testagem 1” (média de 2,19); na “testagem 2” (média de 2,63), um aluno não realizou autocorreção alguma. Na turma MF, na “testagem 1” (média de 3,54), apenas um aluno não realizou autocorreção e na “testagem 2” (média de 4,38) todos fizeram autocorreções. A observação das autocorreções realizadas durante o teste objetivou analisar a capacidade do aluno de perceber os próprios erros e reconhecer a palavra que estava sendo lida. Nesse sentido, a capacidade de reconhecer as palavras foi qualitativamente mais evidente na turma MF, em ambas as testagens.

Ao comparar as turmas, nem todos os resultados foram estatisticamente significativos. Nos erros relativos às palavras irregulares, observou-se que na “testagem 1” esta diferença foi significativa ($p = 0.0110$), ou seja, a turma MF obteve um melhor desempenho porque apresentou um número significativamente menor de erros de palavras irregulares. Na “testagem 2”, a turma MF ($p = 0.0153$) manteve o melhor

desempenho em comparação com a turma MG. Nos erros concernentes às palavras regulares, não houve diferença estatisticamente significativa para a turma MF na “testagem 1” em comparação com a mesma testagem da turma MG; contudo, ao comparar os resultados da “testagem 2”, a turma MF apresentou um menor número de erros na comparação com a “testagem 2” da turma MG; esse resultado foi significativo ($p = 0.0112$), indicando que o tempo de instrução com o MF apresenta maiores ganhos de aprendizagem de leitura, como medidos no presente estudo. Nos erros de pseudopalavras, não se observou um melhor desempenho na “testagem 1”, mas na “testagem 2” a turma MF foi significativamente mais precisa/cometeu menos erros. No escore total de erros, a turma MF mostrou melhor desempenho nas duas testagens ($p = 0.0835$ e $p = 0.0086$ respectivamente), trazendo indícios de um maior domínio das habilidades de leitura envolvendo palavras isoladas.

O tempo de leitura foi outra categoria em que a turma MF apresentou resultados significativamente melhores: na “testagem 1” ($p = 0.0293$) e na “testagem 2” ($p = 0.0297$). Pode ser observado que, além de um desempenho mais acurado, os alunos MF são, também, mais rápidos na leitura de palavras isoladas. Esses resultados sugerem maior precisão e fluência em leitura para os alunos MF, como observável no gráfico a seguir que mostra a média do tempo de leitura utilizado pelas turmas para realizar a leitura da lista de palavras e pseudopalavras isoladas:

Gráfico 7 - Tempo de leitura da lista de palavras e de pseudopalavras isoladas



Legenda: S = segundos

O tempo de leitura foi a categoria que mais mostrou variabilidade interindividual entre os grupos de leitores. Na turma MG, a média do tempo de leitura da lista foi bem mais alta que a média da turma MF, vide gráfico 7. Ao comparar as turmas, os alunos MF apresentaram, em ambas as testagens, o menor escore de erros totais e o menor tempo de leitura na *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005).

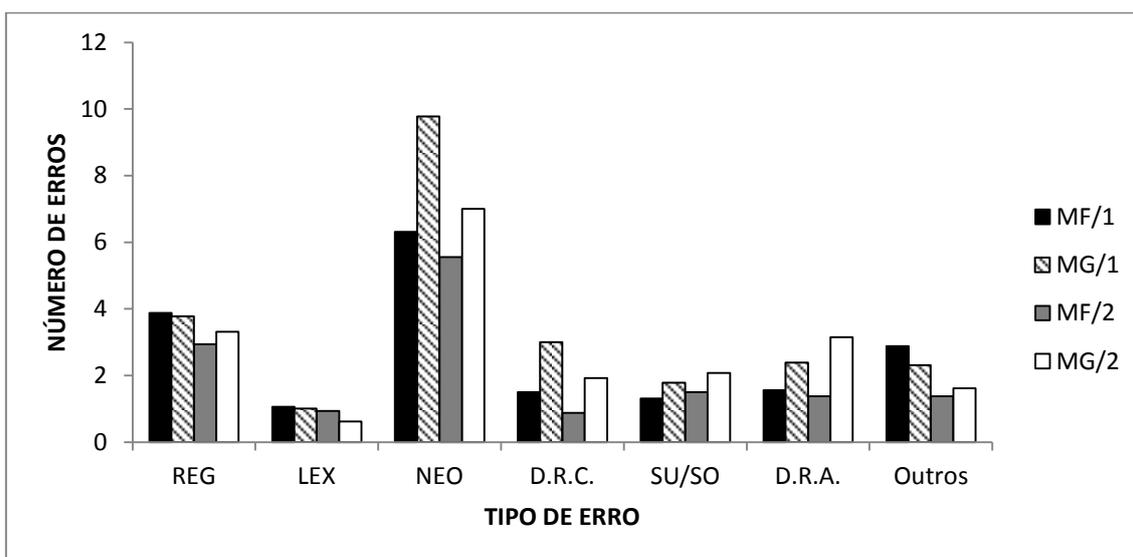
Os alunos da turma MG apresentaram redução no tempo de leitura da “testagem 1” (média da turma: 332,76 segundos) para a “testagem 2” (média da turma: 227,31 segundos), houve uma redução de 100 segundos no tempo utilizado; esta redução é considerada significativa. Contudo, deve se considerar que os tempos de leitura no ponto de partida, ou seja, da “testagem 1” foram muito mais longos ao se comparar com a média de tempo utilizado pelos alunos MF na “testagem 1”. Os alunos da turma MF também apresentaram redução significativa no tempo de leitura na “testagem 2” (média de 152,37 segundos, uma redução de 50 segundos) como a média apresentada pelos alunos MG. As turmas apresentaram uma melhora significativa no tempo utilizado para realizar a leitura dos estímulos solicitados ao comparar as testagens 1 e 2, sendo na turma MG ($p = 0.0057$) e MF ($p = < 0.0001$). Proporcionalmente, entretanto, a diminuição no tempo da turma MF é praticamente a mesma que a da turma MG, o que sugere uma melhor evolução. Proporcionalmente, a melhora de 100 segundos representa uma melhora por uma razão de aproximadamente 0,30 em relação à média inicial para MG ($100/332,76$); em relação à MF, representa uma razão de 0,24 ($50/207,13$). Desta forma, mesmo tendo um ponto de partida melhor, a turma MF apresenta uma melhora proporcionalmente semelhante à da turma MG. A partir de um ponto de partida mais avançado, também, há que se considerar que o “espaço” para melhoras fica cada vez menor; grosso modo, é como um corredor que consegue evoluir mais rapidamente de um nível iniciante para um nível médio, mas, à medida que evolui a sua velocidade na corrida, fica cada vez mais difícil melhorar.

Os erros de palavras e pseudopalavras cometidos pelos alunos foram classificados em diferentes categorias (neologismo, regularização, lexicalização, desconhecimento de regra contextual, desconhecimento de regra acentual, substituição de fonemas surdos por sonoros e outros erros de menor ocorrência). Ao analisar os tipos de erros cometidos, na “testagem 1” e na “testagem 2”, observou-se que os de maior

frequência foram os de neologismo e os de regularização, o que pode ser observado no gráfico 8.

Os erros do tipo neologismo costumam ocorrer com maior frequência para alunos em fase de aprendizagem de leitura porque eles tendem a fazer o mapeamento regular imagem-som durante a leitura. A média de erros de neologismo da turma MG foi de 9,77 erros na “testagem 1” e 7 na “testagem 2”; a turma MF apresentou uma média mais baixa: 6,31 na “testagem 1” e 5,56 na “testagem 2”. Nos erros do tipo neologismo, a turma MG apresentou uma redução maior no número de erros da “testagem 1” para a “testagem 2”; novamente deve-se salientar que a turma MG teve um ponto de partida com mais erros na comparação com a turma MF, restando pouco “espaço” para a turma MF apresentar redução maior no número de erros. Acredita-se que os alunos testados, em sua maioria, ainda não internalizaram as irregularidades presentes na língua e que possam ter sido pouco expostos às palavras de leitura irregular (principalmente ao considerar a “testagem 1”), apresentando uma tendência a ler as palavras irregulares regularizando sua pronúncia, causando erro. A média do número de erros de regularização na turma MG na “testagem 1” foi de 3,77 e 3,31 na “testagem 2”; a turma MF obteve uma média de 3,88 erros na “testagem 1” e 2,94 na “testagem 2”. Este tipo de erro é bastante frequente em alunos em fase de aprendizagem de leitura porque estes alunos atribuem o som das letras ao fonema que estão mais comumente associados e, também, por não dominarem as irregularidades da língua.

Gráfico 8 - Tipo de erro na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas



Legenda: reg = regularização; lex = lexicalização; neo = neologismo; D.R.C = desconhecimento de regra contextual; su/so = surda/sonora; D.R.A = desconhecimento de regra acentual.

Erros do tipo desconhecimento de regra contextual (D.R.C), não muito frequentes, foram observados em maior número na turma MG – com uma média de 3 erros na “testagem 1” e 1,92 erros na “testagem 2” – e a turma MF, mostrando um conhecimento maior das regras contextuais da língua, obteve uma média de 1,50 erros na “testagem 1” e 0,88 na “testagem 2”. Ainda, erros de desconhecimento das regras de acentuação (D.R.A) e substituição de fonemas surdos e sonoros também foram frequentes, contudo mais evidentes na turma MG, vide gráfico acima. Relaciona-se o menor número de erros da turma MF ao fato de estes alunos: receberem mais exercícios voltados à compreensão da sistemática da língua escrita, facilitando a internalização das regras da língua escrita. Os erros de menor frequência, a saber, paralexia verbal; paralexia verbal formal (ex.: sapo lido como "sapato"); não resposta foram classificados na categoria outros pelo fato de não serem recorrentes. Erros de lexicalização ocorreram em menor escala em ambas as turmas, com pouca diferença entre as testagens e entre as turmas; o baixo número de erros de lexicalização mostra que os alunos leem palavras e pseudopalavras da mesma forma, ou seja, aplicando as correspondências grafema e fonema. Com este resultado se pode inferir que as crianças estão utilizando mais a rota fonológica durante a leitura, corroborando os resultados encontrados por Salles e Parente (2002).

5 DISCUSSÃO

No presente estudo, examinou-se o desempenho de alunos de turmas distintas expostos a diferentes métodos de ensino de leitura. Estes alunos realizaram dois testes de leitura: leitura de trechos de livros e a *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005). Estas tarefas foram aplicadas em dois momentos do ano letivo, a “testagem 1” no início do semestre (meses de abril e maio) e a “testagem 2” no início do segundo semestre (mês de agosto). Comparou-se o desempenho dos alunos de cada turma na “testagem 1” e na “testagem 2” e, após, comparou-se o desempenho das turmas entre si para verificar a turma com melhores resultados.

A análise dos dados dos testes de leitura de texto e de palavras isoladas mostrou que os alunos da turma com MF, na média geral, apresentaram melhores resultados: possuem leitura fluente: são mais rápidos e cometem menos erros. Nesse sentido, os principais achados do estudo foram:

- A) Alunos que receberam instrução sistemática sobre as correspondências entre sons e letras, como também sobre as irregularidades presentes na língua, apresentaram uma leitura mais acurada.
- B) O incentivo à leitura e o uso efetivo da sala de aula para a leitura esteve relacionado com a melhora no desempenho em leitura.
- C) Alunos em fase de aprendizagem de leitura tendem a cometer mais erros na leitura de palavras irregulares.
- D) Os erros de leitura de maior incidência são os de neologismo e regularização.
- E) O domínio das habilidades de decodificação diminui o tempo de leitura.
- F) Alunos no 2º ano conseguem realizar leitura fluente com compreensão.
- G) Alunos cujos pais têm nível mais alto de escolaridade apresentam hábitos mais regulares de leitura.
- H) A escolaridade dos pais não está necessariamente ligada a um melhor desempenho leitor dos filhos.

Discutir-se-ão esses principais resultados em comparação com outras pesquisas realizadas na área. Para tanto, reportamo-nos às hipóteses, apresentadas anteriormente (seção 3.2) visando a sua confirmação ou não.

5.1 DISCUSSÃO - HIPÓTESE 1

Avaliaram-se as atividades realizadas e o tempo destinado em sala de aula para a leitura por meio de observações frequentes nas turmas participantes da pesquisa. Atentou-se também para o enfoque dado e a maneira pela qual as habilidades preditoras de sucesso em leitura foram estimuladas. Assim, a primeira hipótese: *espera-se que os alunos que receberam ensino explícito para desenvolver a consciência fonológica obtenham um melhor desempenho na leitura de palavras isoladas e na leitura de trechos de livros.*

Os resultados obtidos (vide gráficos 5, 6, 7 e 8) confirmam essa hipótese, pois se constatou que os alunos MF foram mais precisos e rápidos considerando os testes aplicados. Esses resultados estão de acordo com os resultados de Capovilla e Capovilla (2007), os quais mostram que, quanto maior for o tempo destinado ao estudo das correspondências grafofonêmicas, melhor será a competência em leitura e a compreensão de textos. Os estudos de Alves Martins (1996), Cardoso Martins (1995) e Silva (2003), por exemplo, também corroboram os resultados da presente pesquisa, pois mostraram que crianças com bom desempenho em tarefas silábicas e fonêmicas apresentam maior facilidade ao aprender a ler.

Contudo, não se pode negar que os alunos que não receberam instrução explícita, turma MG, também apresentaram uma melhora de desempenho na “testagem 2”. Os resultados mostram que houve uma redução significativa nos erros de palavras regulares e irregulares, por exemplo, indicando que os alunos MG, mesmo sem receber ensino sistemático da língua escrita, desenvolveram suas habilidades de leitura. A evolução que a turma MF apresentou foi mais evidente porque a grande maioria dos alunos melhorou o nível de leitura e foi mais acurada na leitura de palavras isoladas (mostrando, qualitativamente, mais consciência fonêmica). De acordo com Moraes (2013), quando as habilidades de decodificação são ensinadas aos alunos, a evolução da aprendizagem da leitura é mais eficiente; e beneficia, principalmente, os alunos que têm na sala de aula sua única oportunidade de aprendizagem da leitura. Alunos que aprendem a ler na escola, sem serem ensinados a ler ou mesmo estimulados com leitura antes de ingressarem no ensino formal, apresentam melhores resultados quando se utiliza o método fônico de ensino (OLIVEIRA, 2004).

Cielo (2002), afirma que as habilidades metalinguísticas se desenvolvem através de etapas que evoluem de acordo com o amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio. Entende-se que quando atividades de consciência fonológica e práticas de leitura são reforçadas de forma explícita ao aluno haverá uma melhora significativa no seu desempenho leitor. Este resultado pode ser relacionado, por exemplo, com o maior número de autocorreções feito pelos alunos MF; as autocorreções podem ser interpretadas como manifestação de uma consciência fonêmica mais desenvolvida, principalmente em associação com melhor desempenho leitor, como é o caso da turma MF em relação à turma MG (mais autocorreções e melhor desempenho).

O melhor desempenho da turma MF, na “testagem 2”, mostra que a consciência das correspondências entre letra e som presentes na língua é catalisadora de uma melhora em leitura, uma vez que todos os alunos da turma MF apresentaram melhora no desempenho na leitura de trechos de livros e, na comparação com a turma MG, mostraram resultados mais favoráveis na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas. O melhor desempenho da turma MF pode ser observado também na leitura de palavras irregulares, às quais não se podem aplicar as regras de correspondências entre fonemas e grafemas. Este resultado pode estar associado ao fato de as crianças da turma MF realizarem atividades voltadas à leitura de irregularidades e também por destinarem mais tempo em aula – e alguns alunos em casa também - a atividades voltadas à aprendizagem de leitura; dedicar mais tempo à leitura certamente oferece maiores oportunidades de contato com palavras de leitura irregular. No gráfico 1, pode ser observado que os alunos MF destinaram mais tempo para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, como também para outras habilidades importantes para a leitura: compreensão textual e trabalho com vocabulário.

Na leitura de trechos de livros, percebeu-se que os alunos de ambas as turmas que não conseguiram realizar as conversões entre grafemas e fonemas, encontraram muita dificuldade na leitura. A falta desta consciência dos sons da língua, em muitos casos, tornou a leitura mais lenta; a falta de fluidez na leitura comprometeu a compreensão e, conseqüentemente, o desempenho na tarefa.

Os alunos que não receberam ensino explícito com relação às irregularidades da língua enfrentaram mais dificuldade na leitura de palavras irregulares. Considerando a “testagem 1”, entende-se que os alunos das duas turmas ainda não possuíam a representação mental das palavras irregulares no seu léxico ortográfico, podendo ser

esta uma explicação para o desempenho inferior neste tipo de estímulo. Ao considerar a “testagem 2”, embora ainda prematuros quanto as irregularidades da língua, os participantes já possuíam um contato/uma experiência maior com este tipo de palavra. Mas mesmo havendo esse contato com as palavras irregulares nos textos trabalhados em aula, sem o devido trabalho para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, ou seja, sem atividades que permitam ao aluno refletir sobre a língua, o desenvolvimento das habilidades leitoras pode ficar prejudicado ou levar mais tempo para que se atinja um nível satisfatório de leitura. Como mencionado na revisão de literatura, o domínio das correspondências grafofonêmicas pode auxiliar na leitura de palavras regulares e ainda melhorar a leitura das irregularidades da língua, pois o aluno começa a criar representações ortográficas das palavras, podendo lê-las pela rota lexical (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997).

Na *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005) foi possível observar que o uso do método fônico em sala de aula pode trazer benefícios para a leitura, pois a turma que recebeu ensino explícito e sistemático da estrutura da língua apresentou um melhor desempenho leitor, mostrando um domínio maior das habilidades de leitura. Ao analisar o número de erros cometidos na leitura das palavras ou pseudopalavras, a turma MF mostrou um melhor desempenho, pois cometeu menos erros e utilizou menos tempo apresentando, na “testagem 2”, um número significativamente menor de erros em todas as categorias analisadas na comparação com o próprio desempenho na “testagem 1” e, também, na comparação com os resultados da “testagem 2” da turma MG.

Entende-se que são vários os fatores – internos e externos a sala de aula – que influenciam no sucesso em leitura, mas os resultados sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica está associado ao desenvolvimento de uma melhor fluência de leitura em conjunto com maior acurácia.

5.2 DISCUSSÃO - HIPÓTESE 2

Observou-se também se alunos cujos pais têm nível de escolaridade mais alto apresentam melhor desempenho em leitura. Para tal, formulou-se a seguinte hipótese: *espera-se encontrar uma relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho*

em leitura dos filhos, como também entre o incentivo à leitura e a escolaridade dos pais.

Os resultados obtidos na pesquisa corroboram parcialmente esta hipótese. A análise do desempenho dos alunos mostra que, na turma MF, não houve uma associação entre maior escolaridade dos pais e melhor desempenho nas tarefas, uma vez que os melhores resultados independem da escolaridade dos pais. Este resultado corrobora Cia *et al.* (2004), que não encontraram relação entre o nível de escolarização do pai e proficiência leitora dos filhos e também com Lúcio (2008), em que filhos de mães altamente escolarizadas obtiveram o pior desempenho em leitura. Contudo, foi possível observar, na turma MG, que um nível mais alto de escolaridade dos pais estava associado a um melhor desempenho dos filhos nos testes; os alunos com desempenhos mais acurados são filhos de pais com nível de escolaridade mais alto. O resultado da turma MG mostra que a escolaridade dos pais está ligada ao melhor desempenho escolar dos filhos, corroborando os resultados do teste PISA (OECD, 2012).

Ao analisar a relação entre incentivo à leitura e a escolaridade dos pais, observou-se que, na turma MF, a frequência de leitura realizada pelos pais aos alunos está relacionada com o nível de escolaridade: dos 14 pais de alunos MF que afirmam ler com frequência ou sempre para seus filhos, 6 possuem pós-graduação; 2 possuem ensino superior completo e 1 incompleto; dois possuem 2º grau completo. Contrariamente, na turma MG, apenas um casal de pais – mãe com ensino superior incompleto e pai com 2º grau incompleto – lê para seu filho sempre, mostrando que não há uma associação entre escolaridade e frequência de leitura para os filhos. Entende-se que a frequência de leitura realizada pelos pais é uma forma de incentivar o aluno a ler e, por consequência, pode melhorar o desempenho leitor. Pais que leem para seus filhos mostram que a leitura é uma atividade importante (OECD, 2012).

No teste PISA¹⁰, crianças que possuem pais que leem para eles com frequência antes e durante os primeiros anos de educação formal tendem a apresentar um melhor desempenho em leitura no futuro (OECD, 2012). Nesse sentido, entende-se que os pais que não realizam leitura frequente para seus filhos – ou seja, não possuem uma rotina de

¹⁰ Um dos objetivos do teste foi verificar a influência da leitura realizada pelos pais durante a infância, nas habilidades leitoras dos filhos, agora com 15 anos de idade, na realização do teste PISA. Os pais de alunos submetidos ao teste responderam a um questionário sobre o seu envolvimento leitor quando os filhos iniciaram o ensino formal. O teste foi realizado em 14 países: Dinamarca, Polônia, Alemanha, Itália, Coreia, Nova Zelândia, Portugal, Hungria, Croácia, Hong-Kong/China, Lituânia, Macau/China, Panamá e Catar.

leitura – além de não motivar os filhos a ler e não mostrar a importância da leitura; os pais deixam de contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos filhos, podendo resultar em um desempenho leitor inferior no futuro. Além de ressaltar a importância da leitura, a leitura como rotina assegura a estimulação da criança com a diversidade dos sons da língua.

De acordo com os questionários respondidos pelos pais de alunos MF foi possível observar que os pais com pouca escolarização leem menos para seus filhos e também estimulam pouco a leitura. Considerando os alunos que têm a leitura extraclasse como hábito, possuem (todos) pais com pós-graduação ou superior completo. Nesse sentido, mesmo a maioria dos alunos não apresentar leitura extraclasse regular (sempre ou frequentemente), os alunos MF aparentemente foram “protegidos” pelo método de ensino aplicado; o MF e o enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica pode ter assegurado a estas crianças uma melhor evolução da leitura independentemente do seu *background* desfavorável de leitura em casa. Considerando os questionários da turma MG, observou-se que os pais de alunos MG - ou apenas o pai ou a mãe – que disseram ter ensino superior completo ou incompleto têm filhos que leem em casa, embora não seja um hábito.

Morais (1995) argumenta que pais com pouca escolarização, além de lerem menos para seus filhos, fazem poucos jogos de linguagem com eles. Acredita-se que pais com maior escolaridade possuam um melhor entendimento/domínio da língua e, portanto, tendem a realizar brincadeiras utilizando a linguagem como, por exemplo, brincadeiras envolvendo rimas, leitura de placas na rua e jogos com o alfabeto. A realização de jogos que intentam a manipulação dos sons da língua e de sua estrutura auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica e no melhor entendimento das relações entre grafemas e fonemas. Observa-se que o estímulo (toda e qualquer forma de fomento ao desenvolvimento das habilidades de leitura) advindo do ambiente familiar auxilia na formação de leitores e complementa o ensino formal recebido na escola.

Assim, nesta pesquisa, a relação entre escolaridade e desempenho em leitura foi corroborada parcialmente: na turma MG o desempenho nos testes está associado com o nível de escolaridade dos pais; já na turma MF não foi possível observar esta associação na grande maioria dos alunos testados, os melhores/piiores resultados independem da escolaridade dos pais. Ainda, a relação entre incentivo à leitura e escolaridade dos pais

também foi corroborada parcialmente: na turma MG, o incentivo dado à leitura extraclasse não está relacionado com a escolaridade dos pais; enquanto na turma MF esta relação pode ser observada. Estes dados reforçam a importância do ensino adequado e da boa utilização do tempo em sala de aula, pois mesmo os pais com um melhor nível de escolaridade podem não dar o devido incentivo à criação de leitores assíduos. Em suma, o MF e o estímulo ao desenvolvimento da consciência fonológica podem ser entendidos como fatores protetores do desenvolvimento da leitura apesar do pouco estímulo linguístico dado às crianças fora da sala de aula.

5.3 DISCUSSÃO – HIPÓTESE 3

Na terceira hipótese, investigou-se a possibilidade de a turma MF ter uma vantagem sobre a turma MG com relação ao tempo de leitura nos testes realizados. Então, formulou-se a seguinte hipótese: *espera-se que os alunos da turma com método fônico apresentem tempos de leitura mais rápidos que os alunos da turma com método global.*

Os alunos MF mostraram-se, na média geral, mais rápidos na leitura dos estímulos solicitados em ambas as testagens e testes, corroborando esta hipótese. Alunos expostos ao método fônico de ensino tendem a ler com maior fluência após receberem ensino explícito sobre as regularidades e irregularidades da língua (MORAIS, 2013), o que foi constatado nos tempos de leitura apresentados pela turma MF.

No teste de leitura de trechos de livros observou-se que os leitores mais rápidos foram os que conseguiram compreender os trechos lidos e foram classificados no nível 5 de leitura; houve uma correlação negativa entre o tempo de leitura e nível de leitura, o que sugere que os alunos com leitura mais rápida são também os que melhor compreenderam os trechos lidos, mostrando maior fluência em leitura. A relação entre fluência e compreensão leitora há de ser ressaltada, pois o desenvolvimento da velocidade e da fluência de leitura são objetivos do MF que são encontrados no estímulo à leitura em voz alta, leitura assistida e leitura repetida (do mesmo texto), entre outros estímulos à desenvoltura da leitura.

No português, por ser uma língua relativamente transparente, a fluência na leitura é um indicador da habilidade de identificação das palavras escritas, e de acordo

com Morais (2013), não há grande dificuldade em decodificar um código onde a relação letra/som está presente na maioria das palavras, pelo menos ao se considerar a leitura. Para que se consiga ler com fluência é necessário reconhecer/identificar as letras que formam as palavras, frases e textos, ou seja, existe uma necessidade de ensino explícito destas correspondências para assim identificar rapidamente uma palavra. O teste de leitura de trechos de livros mostrou que as crianças que conseguiram ler com mais fluência mostraram compreensão dos trechos lidos. Assim, um ensino que busca desenvolver a fluência da leitura, através do método fônico de ensino, pode ajudar no desenvolvimento final da compreensão. Acredita-se que “quando não se lê depressa, não fica tempo para as atividades de compreensão” (MORAIS, 2013, p. 101). Os alunos que necessitaram mais tempo para ler os trechos, em sua maioria, não conseguiram verbalizar algum entendimento do material lido, mostrando que dentre os múltiplos fatores que contribuem para a realização de uma leitura proficiente, a velocidade pode ser determinante. A leitura travada, pouco fluente, pode sobrecarregar a memória de trabalho, não permitindo que o leitor estabeleça importantes relações de significado presentes no texto.

Embora a pesquisa não ter medido o tempo de leitura para cada categoria de palavra – regular, irregular e pseudopalavra – apresentada na *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005), percebeu-se que os estímulos irregulares apresentaram maior dificuldade para os alunos. O tempo que os alunos utilizaram para ler as palavras isoladas pode indicar fluência leitora, como também qual a rota de leitura que está sendo mais utilizada. Na leitura de palavras irregulares, por exemplo, exige-se mais dos alunos, pois se eles não possuem a palavra no léxico ortográfico, assim, a leitura se torna mais difícil e conseqüentemente mais demorada. E, ao se considerarem os estágios iniciais de aprendizagem, a leitura costuma ser realizada mais frequentemente por conversão grafofonêmica (SALLES; PARENTE, 2002), utilizando a rota fonológica. Esta, por sua vez, pode apresentar leituras conflitantes para as palavras irregulares – já que acessamos o léxico ortográfico, sem estabelecer a relação entre as correspondências letra/som (COLTHEART *et al.*, 2001). Assim, se a palavra não for conhecida pelo aluno, a leitura será realizada através das conversões grafofonêmicas, podendo resultar em uma leitura mais lenta e com pronúncia arbitrária para estas palavras.

A leitura de palavras irregulares isoladas pode necessitar mais tempo de leitura porque a leitura deste tipo de palavra é facilitada pelo contexto (PINHEIRO, 1994). Os alunos que obtiveram tempos de leitura maiores na leitura de palavras isoladas, podem ter se deparado com pronúncias conflitantes que não puderam ser sanadas pelo contexto. Contudo, observou-se que o tempo de leitura utilizado diminuiu à medida que a leitura dos alunos, de ambas as turmas, melhorou, ou seja, tornou-se mais precisa. Então, a redução do tempo da “testagem 1” para a “testagem 2” pode indicar um maior uso da rota fonológica na “testagem 1” e um maior domínio das habilidades de leitura ou maior uso da rota lexical na “testagem 2”. Uma leitura mais rápida está associada a fluência em leitura e ao uso da rota lexical na leitura dos estímulos que foram apresentados - a funcionalidade da rota lexical é demonstrada principalmente pelo desempenho na leitura de palavras reais irregulares (SALLES; PARENTE, 2007).

O tempo de leitura e o escore final de erros na leitura de palavras isoladas, em ambas as escolas, estão positivamente correlacionados, pois à medida que o tempo de leitura diminuiu, o escore final de erros também diminuiu. Observou-se que um melhor domínio das habilidades de leitura implicou uma leitura mais rápida. Ainda, pode se inferir que um maior uso da rota lexical na identificação das palavras pode estar acontecendo, já que houve uma diminuição bastante significativa do tempo de leitura.

Diante disso, questiona-se como o tempo de leitura de trechos de livros pode apresentar uma melhora tão significativa para a turma com MG sem que fosse possível identificar melhora, nas mesmas proporções, no nível de leitura. Deve ser considerado que para nivelar a leitura dos alunos, a compreensão do trecho lido foi considerada e que, muitos alunos, embora realizando uma leitura mais pausada, enfrentaram menos dificuldade de leitura. Na “testagem 1”, as palavras irregulares representaram um grande empecilho para a leitura dos alunos, levando muito tempo para que conseguissem identificá-las. Na “testagem 2”, embora nem sempre lendo com fluência e ritmo adequado, o tempo levado por grande parte dos alunos não foi tão grande como o utilizado na “testagem 1”. Relaciona-se este melhor desempenho ao fato de os alunos estarem mais habituados com leitura, pois, embora não houvessem recebido ensino de leitura explícito e sistemático, os alunos MG trabalharam leitura com estímulos regulares e irregulares durante o período observado (de acordo com as ideias estabelecidas pelo MG), implicando um melhor desempenho leitor.

5.4 DISCUSSÃO – HIPÓTESE 4

A partir da análise das dificuldades encontradas pelos alunos, formulou-se a hipótese 4: *espera-se que os alunos encontrem maior dificuldade na leitura de palavras irregulares e que apresentem um número maior de erros do tipo neologismo e regularização.*

Os resultados dos testes mostraram que os alunos apresentaram, na média geral, um maior número de erros na leitura de palavras irregulares e, quanto ao tipo de erro, os de maior frequência foram os de neologismo e de regularização, confirmando esta hipótese. Para Salles (2005), os estímulos irregulares são lidos de maneira mais acurada quando os alunos realizam a leitura pela rota lexical, pois já possuem a representação ortográfica das irregularidades da língua; quando as palavras irregulares são lidas pela rota fonológica, os alunos aplicam as regras de conversão entre grafemas e fonemas, podendo levar ao erro. Nesse sentido, a maior ocorrência de erros na leitura de estímulos irregulares, pode ser atrelada ao fato de alunos não possuírem a representação ortográfica das palavras irregulares e, por isso, aplicarem as regras de conversão entre grafemas e fonemas para conseguirem realizar a leitura. De acordo com Salles e Parente (2007), os erros de neologismo demonstram uma falha na aplicação das regras de correspondência entre letras e sons; já os erros de regularização ocorrem em grande número porque os alunos ativam a pronúncia para determinados grafemas de acordo com os sons que eles estão mais frequentemente associados, dessa forma, não percebendo a irregularidade. Este resultado corrobora o estudo de Pinheiro (1994), o qual afirma que na leitura de palavras e pseudopalavras os erros de neologismo e de regularização são mais frequentes, indicando o uso da rota fonológica durante a leitura dos estímulos.

Ao nivelar os alunos na tarefa de leitura de trechos de livros, observou-se que as maiores dificuldades de leitura encontradas pelos alunos das duas turmas na “testagem 1” foram as palavras: “nasci”, “perguntei”, “pensamentos” e “o que é”. A turma MG encontrou, ainda, dificuldade com as palavras: “irmão” e “céu”, alguns alunos não conseguiram lê-las prontamente com os acentos. As palavras que apresentaram maior dificuldade possuem uma complexidade maior de leitura considerando alunos de 2º ano, uma vez que estes ainda não dominam/conhecem todos os padrões da língua escrita. O fonema /s/ representado pelas letras “sc”, o fonema /g/, a vogal nasal /ẽ/ e o dígrafo

“qu” presentes nos trechos lidos são exemplos de palavras de leitura mais complexa para alunos em fase inicial de aprendizagem de leitura.

No português, o fonema /s/ possui oito formas de representação escrita, causando grande confusão aos discentes dos anos iniciais de ensino formal; os grafemas “sc” podem ser pronunciados tanto como /s/ como /sk/, o que nem sempre é perceptível aos aprendizes, como por exemplo em “nascer” e “escolha”. A letra “g” é outro exemplo, dado que necessita o reconhecimento da palavra para que se estabeleça a pronúncia correta, em razão de não ter uma regra que explique quando utilizar determinado fonema. A complexidade aumenta ao tratar-se do fonema /gu/, visto que o aluno pode considerar o som isolado de cada letra e não com um dígrafo. Pronunciar a vogal nasal também é uma tarefa árdua para o aluno em fase de aprendizagem do código escrito, pois precisa reconhecer o dígrafo que é composto por um grafema vocálico e as consoantes “n” ou “m”; o aluno, em muitos casos, acaba por pronunciar o som de cada letra isoladamente e não como uma vogal nasal. O dígrafo “qu” apresenta confusão para os leitores iniciantes por eles ainda não terem internalizado as regras de sua pronúncia, dificultando a identificação do “u” como mudo ou não.

Na “testagem 2”, observou-se que os alunos da turma MG realizaram a leitura das palavras supracitadas ainda com certo esforço; apresentaram, entretanto, uma melhora em relação à “testagem 1”, com pouca ou nenhuma dificuldade envolvendo os acentos. A turma MF melhorou consideravelmente e quase não apresentou, em sua maioria, dificuldade com estas palavras. Estes dados podem, também, ser observados pelo tempo de leitura utilizado, que diminuiu significativamente em ambas as escolas. Reconhecer a pronúncia correta da sequência de letras que está presente nas linhas de um texto é uma tarefa que exige muito, principalmente ao considerarmos a leitura realizada por alunos de 2º ano. Esta é uma habilidade que só será desenvolvida através do ensino explícito e da prática frequente da leitura porque assim o aluno consegue internalizar o que não é regular e melhorar suas habilidades leitoras. Nesse sentido, acredita-se que a turma MF obteve melhor resultado porque de fato teve incentivo para desenvolver tais habilidades no decorrer do período observado.

Na *Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas* (SALLES, 2005), o maior número de erros cometidos foi na leitura de palavras irregulares; nas duas turmas estes foram os estímulos que mais causaram dificuldade de leitura. Observou-se que houve uma diminuição estatisticamente significativa do número de

erros na média geral das turmas ao comparar a “testagem 1” e a “testagem 2” (vide gráfico 6). Ao considerar que no período de intervalo das testagens os alunos realizaram leituras diversas, tendo contato com um maior número de palavras, pode se inferir que a diminuição dos erros pode estar relacionada com a frequência que os alunos já se depararam com estímulos irregulares e com leitura de um modo geral. Embora os alunos MF e MG tenham sido expostos a diferentes métodos de ensino foi possível observar que todos os alunos tiveram contato com palavras irregulares nos materiais utilizados pelas professoras e no livro didático. O que diferenciou este contato foi o enfoque utilizado no trabalho com estas irregularidades. Enquanto a turma MF recebeu explicações e exemplos variados perante as palavras irregulares; a turma MG contou com as algumas correções da professora no momento da leitura. Outro fator relevante foi o tempo reservado para a leitura; ambas as turmas destinaram tempo para ler em sala de aula, mas a turma MF – como observável no gráfico 1 – destinou, nas aulas observadas, mais tempo para atividades destinadas para a melhora das habilidades de leitura (atividades envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica).

Dessa forma, pensa-se que a melhora no desempenho dos estímulos irregulares pode estar relacionada com o efeito de frequência, ou seja, quando a palavra é recorrente/mais frequente para o aluno, sua leitura pode ser facilitada, ou seja, existe uma tendência em reconhecer a palavra com a mesma rapidez que uma palavra de leitura regular. Neste sentido, percebe-se que os alunos com mais incentivo à leitura e que destinam mais tempo à leitura, tenderam a apresentar melhores resultados pelo fato de, cada vez mais, depararem-se com estímulos novos e, assim, internalizarem suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar o método de ensino utilizado em turmas de 2º ano de escolas públicas de Porto Alegre, relacionando-o com o desempenho em leitura. Para tal, foram realizadas observações de aulas, entrevista com professores, análise de questionários e dois testes de leitura: leitura de trechos de livros de histórias infantis e leitura de palavras e pseudopalavras isoladas. Os testes foram aplicados em dois momentos do ano letivo – “testagem 1” e “testagem 2” - com o intuito de verificar a melhora no desenvolvimento das habilidades em leitura após cinco meses de ensino formal.

Os principais resultados da pesquisa mostraram um melhor desempenho dos alunos que foram instruídos pelo MF. Os dados analisados sugerem que a turma MF lê mais rápido e com maior precisão (menor número de erros). Na leitura de trechos de livros, a turma MF apresentou melhora na leitura de todos os alunos e melhor tempo de leitura após os cinco meses de ensino formal. Na leitura de palavras e pseudopalavras isoladas, a turma reduziu os erros de palavras (regulares e irregulares) e pseudopalavras e, também, melhorou o tempo de leitura. Os alunos MG, na leitura de trechos de livros, também apresentaram tempos de leitura mais rápidos na “testagem 2” e, quanto ao nível de leitura, apenas três alunos apresentaram evolução na comparação com a “testagem 1”. Na leitura de estímulos isolados, a turma MG apresentou melhora significativa em todas as categorias, exceto nas pseudopalavras. Os alunos MG apresentaram – na comparação entre as turmas - um desempenho inferior ao da turma MF nas tarefas aplicadas, e acredita-se que este desempenho possa estar ligado, primordialmente, ao fato de estes alunos não terem recebido ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas; não trabalharem com atividades de decodificação e consciência fonológica, como propõem Capovilla e Capovilla (2004, 2010) e Oliveira (2004).

Além disso, observou-se que, embora o incentivo dado à leitura tenha sido uma característica, na turma MF, dos pais com maior escolaridade; os filhos de pais com escolaridade mais baixa também apresentaram desempenhos satisfatórios, mostrando a importância da escola para a aprendizagem de leitura. O hábito da leitura extraclasse favorece muito o desenvolvimento das habilidades leitoras, pois o aluno vai adquirindo um léxico mental maior e, à medida que a leitura é praticada, ela se torna mais

automatizada e, por consequência, mais rápida e fluente. Este estudo não teve o objetivo de responsabilizar os pais pelo ensino de leitura dos filhos - embora reconheça os benefícios que o estímulo à leitura vindo dos pais proporciona ao futuro educacional dos filhos - pois se entende que é responsabilidade da escola desenvolver e estimular as habilidades necessárias para a formação de leitores fluentes, uma vez que ela é o reduto oficial gerador do conhecimento. A escola possui um papel de suma importância na formação de leitores: é ela que incentiva e estimula desenvolvimento do comportamento leitor, dando início e continuidade ao processo formal de ensino de leitura.

Com este estudo espera-se contribuir para um melhor entendimento dos benefícios que o ensino de leitura em língua portuguesa pode ter com o uso do método fônico. Crianças que aprendem a ler através do método fônico de ensino são beneficiadas, pois podem ser alfabetizadas mais rapidamente e com desempenho mais acurado; isto deve ao fato de, no método fônico, o ensino de leitura ser voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades fundamentais que visam, precipuamente, o desenvolvimento da consciência fonológica e o trabalho com decodificação. Este trabalho corrobora com os estudos de Capovilla e Capovilla (2004) e do *National Reading Panel* (2000), os quais verificaram a eficácia do ensino de leitura através do método fônico. Ainda, este estudo mostrou a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura em sala de aula, pois, no contexto da escola pública, grande parte dos alunos chega à escola com nenhum/pouco conhecimento em leitura. Para estes alunos, a necessidade do ensino explícito e sistemático da língua escrita pode ser essencial ao desenvolvimento da leitura fluente.

Por outro lado, uma limitação deste estudo se dá com relação à frequência de aulas observadas. Para acompanhar de forma mais aprofundada o trabalho realizado nas aulas e analisar a continuidade do trabalho com leitura, seria interessante estar presente na maioria das aulas focadas para o ensino de leitura. Contudo, acredita-se que as observações semanais trouxeram um respaldo significativo a respeito das rotinas de aula das turmas observadas e não trouxeram prejuízos a pesquisa.

A partir deste estudo, podem-se sugerir trabalhos futuros que visam investigar o processo de ensino e de aprendizagem de leitura na escola pública. Há uma necessidade de envolver a prática docente de ensino de leitura nas investigações futuras visando auxiliar os profissionais da área no complexo processo de alfabetizar. Segundo Adams *et al.* (2003), muitos professores brasileiros responsáveis pelo ensino de leitura não

estão adequadamente capacitados a ensinar leitura. Assim, entende-se que é necessário de realizar estudos que promovam a capacitação de professores com relação ao ensino de leitura e, então, analisar o desempenho do professor alfabetizador e de seus alunos. Portanto, pesquisas com vistas a capacitar o professor e analisar os desempenhos – discente e docente – no ensino e na aprendizagem de leitura podem colaborar para adoção de práticas de ensino mais adequadas e compatíveis com as necessidades das escolas brasileiras. É um desafio, contudo, realizar pesquisas que envolvam professores de escolas públicas brasileiras devido à jornada de trabalho que possuem e, também, a desmotivação – originada por fatores diversos – que muitos docentes se encontram, dificultando o acesso a estes profissionais. No entanto, este desafio deve ser assumido para que se possa melhorar a educação brasileira.

A necessidade de conduzir mais pesquisas como esta e apresentá-las aos profissionais responsáveis pelo ensino de leitura é imprescindível, pois muitos professores ainda trabalham com leitura atendo-se a crenças que não possuem respaldo científico quanto a sua efetividade no contexto da escola pública. Muitos docentes não recebem a formação/aperfeiçoamento adequado para a realização de um ensino de leitura efetivo. Neste sentido, pesquisas como esta contemplam a teoria e a prática, ou seja, trazem a literatura que se tem sobre o tema e sua eficácia no contexto da escola pública com o intuito de tornar os profissionais da área cientes das perspectivas mais eficazes para o ensino de leitura em sala de aula.

Assim, entende-se que o método de ensino é essencial para aprendizagem de leitura, principalmente no contexto da escola pública. Defende-se que a escolha adequada do método de ensino – que vise o desenvolvimento das habilidades preditoras do sucesso em leitura - traz muitos benefícios, como a formação de leitores proficientes capazes de ler com fluência e de construir novos conhecimentos, uma vez que é através da leitura que aprendemos grande parte do que sabemos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; BEARD, R.; CAPOVILLA, F.; CARDOSO- MARTINS, C.; GOMBERG, J. E.; MORAS, J.; ARAÚJO E OLIVEIRA, J. B. **Relatório Final de Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatórios/Relat_Final.pdf> Acesso em: 30 de Agosto de 2013.

ALVES MARTINS, M. (1996). **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa: ISPA.

ARAÚJO, P. A. de (Coord). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BARON-COHEN, S.; RING, H.A.; BULLMORE, E.T.; WHEELWRIGHT, S.; ASHWIN, C.; WILLIAMS, S.C.R. The Amygdala Theory of Autism. **Neuroscience and Behavioural Reviews**, v. 24, p. 355–64, 2000.

BOLGER, D. J.; PERFETTI, C. A.; SCHNEIDER, W. A cross-cultural effect on the brain revisited: Universal structures plus writing system variation. **Journal of Human Brain Mapping**, v.25, n. 1, p. 83 - 91, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf> Acesso em 20 de Setembro de 2013.

BUCHWEITZ, A.; MASON, R. A.; HASEGAWA, M.; JUST, M. A. Japanese and English sentence reading comprehension and writing systems: An fMRI study of first and second language effects on brain activation. **Bilingualism: Language and Cognition**, 12, 141-151, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Desenvolvimento linguístico da criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, v. 1, n. 1, p. 353-380, 1997.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas em Desenvolvimento**, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6ª ed. São Paulo: Fapesp/Memnon, 2010.

CARDOSO MARTINS, C. Sensitivity to rimes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v.30, p. 808-827, 1995.

CARDOSO MARTINS, C.; SILVA, J. Cognitive and language correlates of hyperlexia: evidence from children with autism spectrum disorders. **Reading & Writing**, n 23, p. 129 -145, 2010.

CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, v. 14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 14, n. 3, p. 301-312, set.-dez. 2002.

COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review**, v. 108, p. 204–256, 2001.

CRUZ, V. **Uma Abordagem Cognitiva da Leitura**. Porto: Lidel Edições, 2007.

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

DE JONG, P.F. Understanding normal and impaired reading development: A working memory perspective. In: PICKERING, S.J. (Org). **Working memory and education**. Amsterdam: Elsevier Press, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

FRADE, I. C. A. S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer professores. **Caderno do Formador**, Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: **Revista do Centro de Educação. Dossiê: Alfabetização e Letramento**, v.32, n.01, 2007, p.21-40, 2007.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. PATTERSON, J.; MARSHALL, M.; COLTHEART (Eds.). **Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London: Erlbaum, 1985.

GABRIELI, J.; CHRISTODOULOU, J. A.; LOUGHLIN, T.; EDDY, M. D. Reading in the Brain. In: SOUSA, A.D. (Ed.). **Mind, Brain and Education: Neuroscience Implications for the Classroom**. Solution Tree, 2010.

GOODMAN, K. S. Dialect barriers to reading comprehension. **Elementary English**, v. 42, p. 853-60, 1965.

GOODMAN, K. S. **What's Whole in Whole Language?** A Parent/Teacher Guide to Children's Learning. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1986.

GOODMAN, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, p. 126-135, 1967.

GROSSI, E. P. **Alfabetização e novas bases**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

HULME, C.; SHOWLING, M.J. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRASHEN, S. Whole Language and the Great Plummet of 1987-92: an urban legend from California. **Phi Delta Kappan**, v. 83, n. 10, p. 748 – 753, 2002.

KRASHEN, S. Defending whole language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction. **Reading Improvement**, v. 39, n. 10, p. 32-42, 2002.

LÚCIO, P. S. **Investigação psicométrica de uma tarefa de leitura em voz alta de palavras isoladas**. 2008, 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humana. Minas Gerais, 2008.

MCGUINNESS, D. **O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler**. Tradução Luiza Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORAIS, J. **Arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, J.; MACEDO, C.; KOLINSKY, R. Contrainte et expérience dans l'apprentissage de la lecture. In: FERRAND, L ; GRAINGER, J. (Eds.), **Psycholinguistique cognitive**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. 1ª ed. São Paulo: Minha Editora, 2013.

NORTON, E. S.; Wolf, M. Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. **Annual Review of Psychology**, v. 63, p. 427-452, 2012.

OECD. **Let's Read them a Story! The Parent Factor in Education**. PISA, OECD Publishing, 2012.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

OLIVEIRA, J.B.A. **ABC do alfabetizador**. 6º ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2007.

OLIVEIRA, J.B.A. (Org.) **Profissão professor: o que funciona em sala de aula**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

RICHLAN, F. Functional neuroanatomy of developmental dyslexia: the role of orthographic depth. *Frontier of Human Neuroscience*, v. 8, p. 347, 2014.

SALLES, J. F. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. 2005, 356f. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SALLES, J. F.; CORSO, H. V. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, p. 28-35, 2009.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, p. 218-226, 2007.

ENRICONE, J.R.B.; SALLES, J.F. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, Julho/Dezembro de 2011.

SEYMOUR, P.H.K.; ARO, M.; ERSKINE, J.M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, v. 94, p. 143-174, 2003.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SHAYWITZ, B.A.; SHAYWITZ S.E.; PUGH, K.R.; MENCL, W.E.; FULBRIGHT, R.K.; SKUDLARSKI, P., *et al.* Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. **Psychiatry**, v. 52, p. 101–110, 2002.

SHARE, D. L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v.55, p. 151-218, 1995.

SILVA, C. **Até à compreensão do princípio alfabético: A interação entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita e os progressos na consciência fonológica – três estudos experimentais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SNOW, C.; JUEL, C. Teaching children to read: what do we know about how to do it. In: SNOWLING, M.; HULME, C. **The science of reading: a handbook**, Oxford: Blackwell, 2010.

PAULESU, E.; MCCRORY, E.; FAZIO, F.; MENONCELLO, L.; BRUNSWICK, N.; CAPPA, S. F. *et al.* A cultural effect on brain function. **Nature Neuroscience**, v. 3, p. 91-96, 2000.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e Escrita: uma abordagem cognitiva**. Editorial Psy, Campinas/SP, 1994.

SMITH, F. **Understanding Reading** (First Edition). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

SMITH, F. **Psycholinguistics and Reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973

WILLIS, J. The Current Impact of Neuroscience on Teaching and learning. In: SOUSA, A.D. (Ed.). **Mind, Brain and Education: Neuroscience Implications for the Classroom**. Solution Tree, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PROJETO ACERTA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Augusto Buchweitz – Instituto do Cérebro, PUCRS

O seu filho está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre leitura. Nosso objetivo é acompanhar o desenvolvimento do processo de leitura. Dessa forma, para que possamos obter mais dados para a pesquisa sobre a aprendizagem da leitura, solicitamos que respondam, juntamente com seus filhos, ao questionário enviado. Este questionário auxiliará a obter informações sobre a aprendizagem da leitura e ajudará na conclusão do trabalho. Todas as informações da pesquisa serão guardadas em sigilo pelos pesquisadores e só eles terão acesso a essas informações. O nome do seu/sua filho(a) não será revelado. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a de seu filho não serão divulgadas.

Despesas e compensações: Sua participação é voluntária e espontânea. Não haverá pagamento pela sua participação.

Se houver perguntas sobre esse estudo, favor entrar em contato com o Prof. Dr. Augusto Buchweitz no seguinte endereço: Instituto do Cérebro, Av. Ipiranga, 6690; Partenon; Porto Alegre/RS. Fone: 3320-3485 ramal 2693 (email augusto.buchweitz@pucrs.br) ou o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, Avenida Ipiranga 6681. Prédio 40 – Sala 505; Porto Alegre/RS – Brasil – CEP: 90619-900. Fone/Fax (51) 3320-3345.

Eu, _____, fui informado sobre o projeto acima e sobre o trabalho que a pesquisa propõe e sobre o motivo da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo voluntariamente que o meu/minha filho(a) _____, possa participar do projeto; estou ciente que não receberei compensação financeira ou vantagens e que podemos decidir sair da pesquisa sempre que quisermos, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Esta cópia será assinada em duas vias, uma para o participante, outra para o pesquisador.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: ESCOLARIDADE DOS PAIS E LEITURA
EXTRACLASSE

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome do aluno: _____

Gostaríamos de convidar você e seus pais a responderem as seguintes perguntas; você pode responder com a ajuda dos seus pais:

1. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- | | |
|-----------------------|-------------------------------|
| a. 1º grau incompleto | e. Ensino superior incompleto |
| b. 1º grau completo | f. Ensino superior completo |
| c. 2º grau incompleto | g. Pós-graduação |
| d. 2º grau completo | |

2. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- | | |
|-----------------------|-------------------------------|
| a. 1º grau incompleto | e. Ensino superior incompleto |
| b. 1º grau completo | f. Ensino superior completo |
| c. 2º grau incompleto | g. Pós-graduação |
| d. 2º grau completo | |

3. Você lê livros em sua casa?

- a. Às vezes
- b. Sempre
- c. Nunca

4. O que você lê em casa? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- | | |
|---------------------------------|---------------------|
| a. Livros de histórias infantis | c. Revistas |
| b. Histórias em quadrinhos | d. Não leio em casa |

5. Quando você precisa de ajuda para ler um livro ou uma história, quem te ajuda?

- | | | |
|--------|---------------|-----------------|
| a. Mãe | c. Pai e mãe | e. Outra pessoa |
| b. Pai | d. Irmão/irmã | |

6. Alguém lê livros para você em casa?

- | | |
|-------------------|-----------|
| a. Às vezes | c. Sempre |
| b. Frequentemente | d. Nunca |

ANEXOS**ANEXO A– ENTREVISTA PARA O PROFESSOR****Entrevista com o professor – Projeto ACERTA****Dados Gerais:**

Nome: _____

Escola: _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Qual a sua formação? _____

Há quanto tempo você é alfabetizador(a)? _____

Responda com clareza e objetividade ao que se pede abaixo:

1. Você utiliza o livro didático em sala de aula? Qual?

2. Durante a preparação das aulas, que tipo de material (livros, livros didáticos ou/e outros) você utiliza ou pesquisa para preparar suas aulas?

3. O livro didático é utilizado:

 Diariamente De 3 a 4 vezes na semana De 2 vezes a 1 vez na semana

4. O livro didático dispõe de alguma tarefa que possa ser realizada em casa com auxílio dos pais?

() Sim

() Não

5. Você utiliza somente o livro didático em aula? Se não, quais materiais complementares você utiliza?

6. O livro didático permite ou propõe o uso de outros materiais?

7. Com relação à introdução de um novo conteúdo aos alunos, qual o procedimento utilizado? Quais as etapas que você geralmente segue? (Exemplo: a exploração de figuras, o uso de objetos, inventa uma história). Relate um exemplo de como apresentar um som, letra ou palavra nova aos alunos.

8. Como as crianças reagem diante das propostas do livro didático? Justifique a resposta.

() Com interesse

() Conseguem resolver a tarefa de forma satisfatória

() Ficam confusas, precisam da ajuda do professor

() Outro

9. O alfabetizador considera os livros didáticos atrativos para os alunos? Justifique a resposta

() Sim

() Não

() Mais ou menos

10. Como o livro didático foi selecionado, a saber, pelo MEC, pela escola, etc.?

11. Você utiliza atividades de decodificação?

12. O nome das letras é ensinado aos alunos?

() Sim

() Não

13. Você sabe com clareza quais são os objetivos adotados pelo livro didático?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

14. O alfabetizador teve a oportunidade de ajudar a escolher o método que seria utilizado em sala de aula?

() Sim

() Não

15. O alfabetizador está satisfeito com o método adotado?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

16. O alfabetizador, se insatisfeito, mesmo assim permanece com o método até o fim do ano letivo?

() Sim

() Não

17. O alfabetizador recebe formação continuada para aprimorar o método utilizado?

() Sim

() Não

18. O alfabetizador cria seus próprios métodos de ensino de acordo com as dificuldades dos alunos? Justifique.

() Sim

() Não

19. O alfabetizador tomou conhecimento sobre os métodos de alfabetização utilizados no Brasil durante a sua formação acadêmica?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

20. O alfabetizador, ao iniciar sua vida profissional, tinha domínio do método de alfabetização que seria utilizado em sala de aula? Justifique

() Sim

() Não

() Mais ou menos

21. O alfabetizador acha que qualquer método adotado alfabetizaria? Justifique

() Sim

() Não

22. O alfabetizador adotaria outro método, diferente do livro?

() Sim. Qual? _____

() Não

23. Em uma escala de 0 a 10, qual seria a avaliação do alfabetizador em relação ao livro didático adotado? Justifique

Autoras: Francieli Piper, Rossana Kramer e Simone Foscarini.

ANEXO B – CARTA DE AVISO

INSTITUTO DO CÉREBRO – PUCRS
PROJETO ACERTA
CARTA DE AVISO

Senhores Pais:

Comunicamos que a Escolaem parceria com o Instituto do Cérebro da PUCRS participará dos testes propostos pelo Projeto Acerta. O projeto ACERTA tem como coordenador, o Prof. Dr. Augusto Buchweitz e conta com uma equipe de diferentes profissionais pesquisadores e alunos de pós-graduação e graduação da PUCRS. Surgiu com o propósito de melhor entender as mudanças que ocorrem no cérebro das crianças em fase de alfabetização.

Assim, serão realizados alguns testes de leitura e de matemática para identificar o nível de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Os testes serão iniciados no segundo semestre corrente ano, podendo estender-se até 2016, conforme as datas previamente agendadas com a direção da escola e professores responsáveis pela turma.

Gratos pela compreensão, contamos com vossa colaboração.

Porto Alegre, 19 de março de 2014.

AUGUSTO BUCHWEITZ

Coordenador

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO

**TERMO DE ASSENTIMENTO
PROJETO ACERTA**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Augusto Buchweitz – Instituto do Cérebro, PUCRS

Seu filho(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre leitura. O objetivo da pesquisa é acompanhar o desenvolvimento do processo de leitura. Durante a aplicação dos testes, seu/sua filho(a), conversará individualmente com um dos pesquisadores do Projeto Acerta, para que a avaliação seja mais eficaz e possa haver maior interação entre aluno pesquisado e o pesquisador. Todas as informações da pesquisa serão guardadas pelos pesquisadores e só eles terão acesso a essas informações. O nome do seu filho(a) não será utilizado; apenas códigos, como letras e números, serão usados para identificar os dados. Quando esses dados forem usados em textos, aulas e cursos ninguém poderá identificá-los.

Despesas e compensações: Sua participação é voluntária e espontânea. Não haverá pagamento pela sua participação.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de proteção dos meus dados e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente na participação de meu filho e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Se houver perguntas sobre esse estudo, favor entrar em contato com o Prof. Dr. Augusto Buchweitz no seguinte endereço: Instituto do Cérebro, Av. Ipiranga, 6690; Partenon; Porto Alegre/RS. Fone: 3320-3485 ramal 2693 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, fone 3320-3345.

Dou meu consentimento de espontânea vontade e sem reservas para que meu filho/filha possa participar deste estudo.

Assinatura do paciente/representante legal

Data

/ /

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO D - TABELA DE NIVELAMENTO DE LEITURA

TABELA DE NIVELAMENTO DE LEITURA – 2º ANO

Professor: _____

Escola: _____

	Aluno	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						

NÍVEL 1: Pseudoleitura (lê o nome da imagem que aparece junta ao desenho).

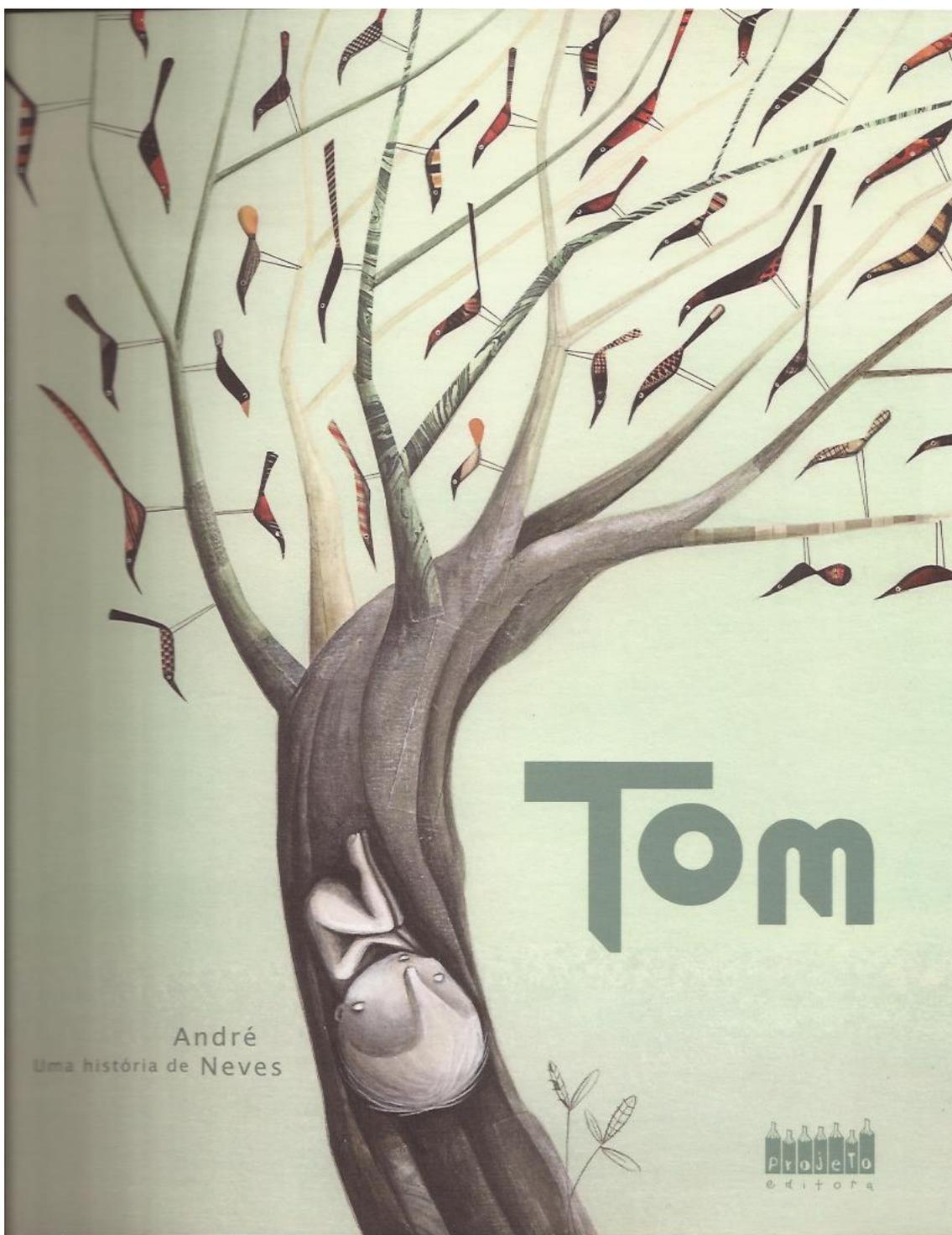
NÍVEL 2: Leitura soletrada (soletra ou identifica cada som da palavra ou identifica apenas algumas letras).

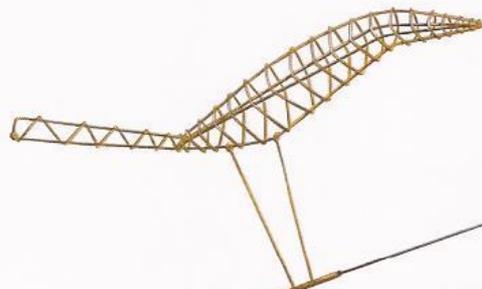
NÍVEL 3: Leitura silábica (lê silabando).

NÍVEL 4: Leitura significativa (lê pausada e as vezes truncada, mas com compreensão).

NÍVEL 5: Leitura fluente (Lê com clareza e ritmo adequado).

ANEXO E – LIVRO *TOM*





© do texto e das ilustrações de André Neves, 2012

Capa e projeto gráfico: André Neves
Revisão: Fátima Garbelotto e Ana Cláudia Munari
Produção gráfica: Marcos Secco
Coordenação editorial: Annete Baldi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N518T Neves, André
Tom. / André Neves; ilustrações do autor. — Porto
Alegre : Editora Projeto, 2012.
40 p. : il. ; 23 x 28 cm.

ISBN 978-85-8144-006-4

1. Literatura Infantil. I. Título.

CDU 087.5

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária: Cintia Borges Greff - CRB 10/1437

1ª edição, 1ª impressão, 2012

Todos os direitos desta publicação reservados à
Editora Projeto Ltda
Rua Hoffmann 239
Porto Alegre RS CEP 90220-170
Fone/fax (51) 33461258
www.editoraprojeto.com.br

IMPRESSO NO BRASIL

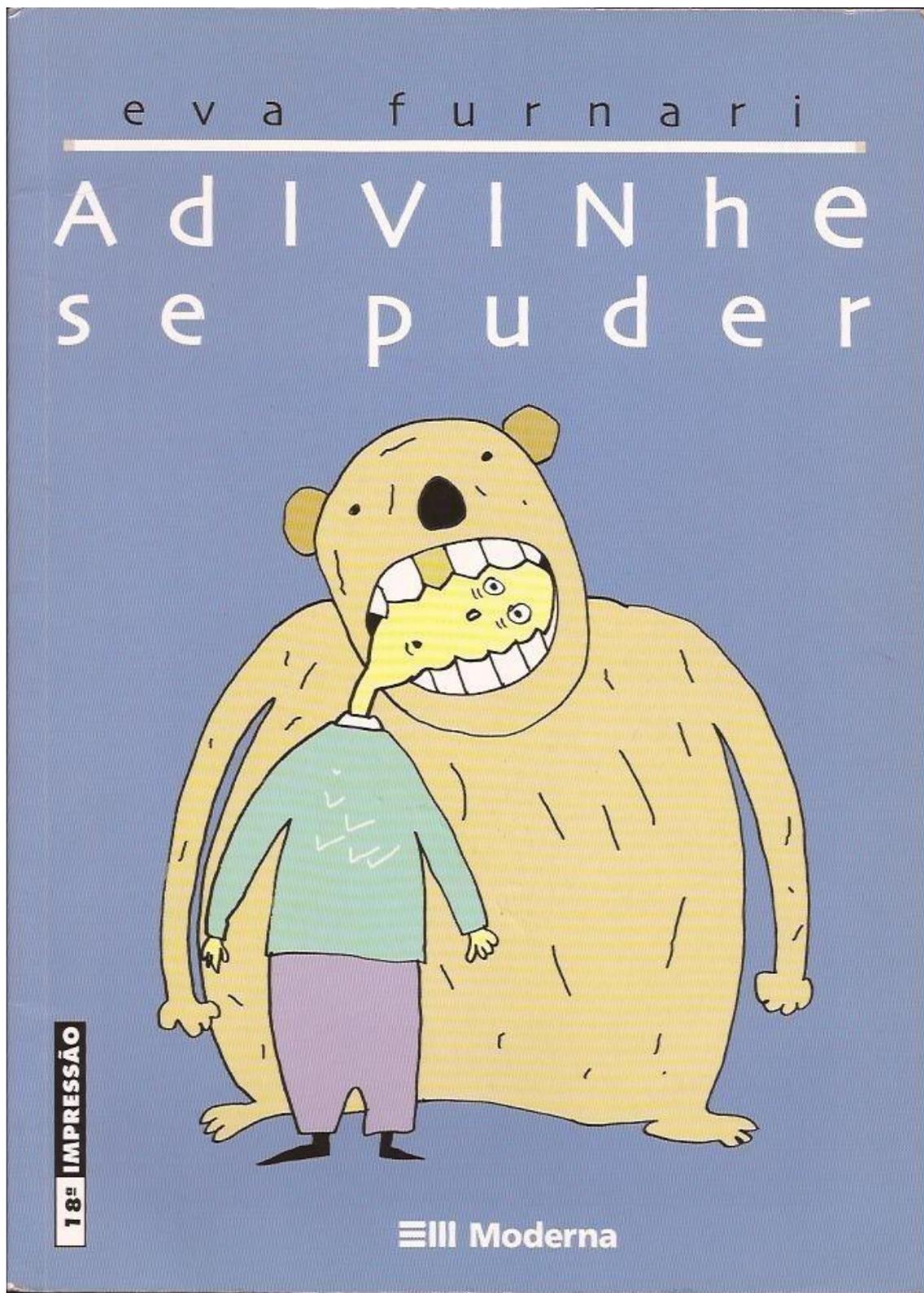


Tom é meu irmão, estou ao seu lado desde que nasci.



E sempre me perguntei
por que **Tom** gosta da solidão dos pensamentos.

ANEXO F – LIVRO ADIVINHE SE PUDER



© EYA FURNARI 2002
1ª edição 1994

 **Moderna**

COORDENAÇÃO EDITORIAL Maristela Petrili de Almeida Leite
 EDIÇÃO DE TEXTO Luiz Vicente Vieira Filho
 COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO GRÁFICA Fernando Dalto Degan
 COORDENAÇÃO DE REVISÃO Estevam Vieira Leão Jr.
 REVISÃO Líliana Santana
 COORDENAÇÃO DE ARTE Wilson Gazzoni Agostinho
 EDIÇÃO DE ARTE Ricardo Pastacchini
 ILUSTRAÇÕES Eva Furnari
 ASSISTENTE DE ILUSTRAÇÕES Miguel André Pacheco
 COORDENAÇÃO DE DIAGRAMAÇÃO Edmilson Carvalho Vieira
 DIAGRAMAÇÃO Ricardo Pastacchini
 SAÍDA DE FILMES Elielo P. de Souza Filho, Marcio Hileyuka Kamoto
 COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL Wilson Aparecido Troque
 IMPRESSÃO E ACABAMENTO Yangraf Gráfica e Editora Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Furnari, Eva
 Adivinha-se poder / Eva Furnari ; ilustrações
 da autora. — 2. ed. — São Paulo : Moderna,
 2002. — (Coleção girassol)

I. Literatura infanto-juvenil. I. Título. II.
 Série.

02-1263

CDD-428.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil - 028.5
2. Literatura infanto-juvenil - 028.5

ISBN 85-16-03103-9

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
 São Paulo - SP - Brasil - CEP 05303-904
 Vendas e Atendimento: Tel. (0...11) 6090-1500
 Fax (0...11) 6090-1501
 www.moderna.com.br
 2005

Impresso no Brasil





6

O QUE É, O QUE É,
QUE TODO DIA
VAI PRO CÉU?





7

O QUE É QUE VIRA
A CABEÇA DO HOMEM?

ANEXO G - AVALIAÇÃO DA LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ISOLADAS (SALLES, 2005)

Aluno: _____

Ano escolar: _____

Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras (Salles, 2005)

Treino:

Terra	Sarra	Moda	Restaurante
Vida	Personagem	Vanicate	Canivete

Palavra-alvo	leitura	Palavra-alvo	leitura	Palavra-alvo	Leitura
1. Sapo		21. casa		41. garganta	
2. bola		22. alanare		42. atmosfera	
3. zure		23. fixo		43. crafissoca	
4. alimento		24. truga		44. tiro	
5. cratilo		25. cemitério		45. fetre	
6. conversa		26. resposta		46. conjunto	
7. noite		27. zero		47. droga	
8. táxi		28. varpa		48. nefoxosa	
9. cifo		29. amarela		49. crime	
10. fantoche		30. sanverca		50. croquete	
11. parágrafo		31. dapel		51. brasa	
12. mosferata		32. mago		52. escorpião	
13. erva		33. crucifixo		53. toxo	
14. vaca		34. arquistro		54. letra	
15. bano		35. isca		55. resultado	
16. trabalho		36. febre		56. azercico	
17. orquestra		37. tonchafe		57. porta	
18. arfa		38. papel		58. saxofone	
19. elefante		39. tapi		59. indivíduo	
20. boxe		40. exercício		60. paresta	

ESCORE FINAL (palavras erradas): _____

Palavras (40) lidas erradas: _____

Pseudopalavras (20) lidas erradas: _____

ANEXO H – ERROS DE PALAVRAS E TEMPO DE LEITURA

Tabela 4 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (SALLES, 2005) - Testagem 1/Turma MG

ALUNO	Erros: PI	Erros: PR	Erros: PS	Erros: EF	TL
MG1	13	9	4	26	556
MG2	7	1	7	15	196
MG3	7	1	6	14	204
MG4	18	9	10	37	568
MG5	13	3	9	25	138
MG7	10	3	8	21	363
MG8	11	7	1	19	174
MG9	7	3	3	13	201
MG10	15	6	8	29	276
MG11	18	5	7	30	623
MG12	13	4	7	24	317
MG13	18	10	12	41	547
MG14	5	6	1	12	163

Legenda: PI = palavras irregulares; PR = palavras regulares; PS = pseudopalavras; EFE = escore final de erros.

Tabela 5 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (SALLES, 2005) – Testagem 2/Turma MG

ALUNO	Erros: PI	Erros: PR	Erros: PS	Erros: EF	TL
MG1	11	2	3	16	200
MG2	5	2	5	12	139
MG3	3	2	3	8	177
MG4	18	5	6	29	348
MG5	8	2	7	17	138
MG7	9	5	7	21	204
MG8	7	5	3	15	131
MG9	3	2	4	9	138
MG10	9	6	13	28	300
MG11	16	6	9	22	486
MG12	13	3	7	23	251
MG13	15	7	12	34	292
MG14	4	3	4	11	151

Legenda: PI = palavras irregulares; PR = palavras regulares; PS = pseudopalavras; EFE = escore final de erros.

Tabela 6 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (SALLES, 2005) – Testagem 1/Turma MF

ALUNO	Erros: PI	Erros: PR	Erros: PS	Erros: EF	TL
MF1	7	5	8	20	257
MF2	10	2	6	18	216
MF4	5	3	5	13	168
MF5	6	3	5	14	165
MF6	10	4	7	21	253
MF7	11	3	7	21	261
MF8	2	2	1	5	140
MF9	10	7	5	23	165
MF10	7	4	4	15	233
MF11	9	1	5	15	242
MF13	18	15	15	48	295
MF14	7	3	1	11	240
MF15	5	1	4	10	122
MF16	7	2	5	14	290
MF17	0	3	4	7	130
MF19	7	3	10	20	137

Legenda: PI = palavras irregulares; PR = palavras regulares; PS = pseudopalavras; EFE = escore final de erros.

Tabela 7 - Tabela de erros de palavras e tempo de leitura da Avaliação da leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (SALLES, 2005) – Testagem 2/Turma MF

ALUNO	Erros: PI	Erros: PR	Erros: PP	Erros: EF	TL
MF1	6	2	6	14	224
MF2	7	3	2	12	133
MF4	4	3	4	11	173
MF5	5	3	3	11	103
MF6	9	4	4	17	194
MF7	10	3	4	17	183
MF8	1	0	3	4	108
MF9	7	4	4	15	139
MF10	4	1	3	8	156
MF11	6	2	7	15	178
MF13	11	4	2	17	190
MF14	6	2	3	11	208
MF15	2	1	2	5	88
MF16	5	2	3	10	154
MF17	2	0	2	4	113
MF19	2	2	7	11	94

Legenda: PI = palavras irregulares; PR = palavras regulares; PS = pseudopalavras; EFE = escore final de erros.

**ANEXO I - DADOS DOS TIPOS DE ERROS DA LEITURA DE PALAVRAS
ISOLADAS**

Tabela 8 – Tipo de erro - turma MF – testagem 1

ALUNO	Reg	Lex	Neo	D.R.C.	D.R.A	Su/So	Outros
MF1	4	2	11	2	0	0	1
MF2	5	1	7	1	1	1	3
MF4	4	0	6	2	1	0	1
MF5	5	2	1	3	2	3	1
MF6	6	0	6	2	3	4	1
MF7	5	2	9	1	0	0	4
MF8	2	0	0	1	2	0	0
MF9	4	1	4	3	2	4	7
MF10	2	0	3	2	4	3	3
MF11	5	1	1	2	3	4	1
MF13	4	3	33	0	0	0	18
MF14	5	0	1	2	2	0	1
MF15	4	1	3	0	1	0	2
MF16	4	0	5	1	1	0	2
MF17	0	0	3	1	1	2	0
MF19	3	4	8	1	2	0	1
Média	3,875	1,0625	6,3125	1,5	1,5625	1,3125	2,875

Legenda: reg = regularização; lex = lexicalização; neo = neologismo; D.R.C = desconhecimento de regra contextual; su/so = surda/sonora; D.R.A = desconhecimento de regra acentual.

Tabela 9 - Tipo de erro - turma MG – testagem 1

ALUNO	Reg	Lex	Neo	D.R.C.	D.R.A.	Su/So	Outros
MG1	6	1	8	2	2	2	9
MG2	4	0	2	2	1	6	0
MG3	3	1	6	1	2	1	1
MG4	4	2	20	3	4	4	3
MG5	4	2	11	1	1	3	3
MG7	2	1	15	3	0	0	0
MG8	5	0	5	2	4	0	2
MG9	4	2	4	2	0	1	1
MG10	3	1	16	2	2	4	2
MG11	4	0	12	6	3	1	3
MG12	3	1	7	6	5	1	2
MG13	5	2	16	7	7	0	3
MG14	2	0	5	2	0	0	1
Média	3,769231	1	9,769231	3	2,384615	1,769231	2,307692

Legenda: reg = regularização; lex = lexicalização; neo = neologismo; D.R.C = desconhecimento de regra contextual; su/so = surda/sonora; D.R.A = desconhecimento de regra acentual.

Tabela 10 - Tipo de erro - turma MF – testagem 2

ALUNO	Reg.	Lex.	Neo.	D.R.C.	D.R.A	Su/So	Outros
MF1	2	2	6	1	2	2	0
MF2	5	0	5	2	2	0	0
MF4	2	1	4	2	2	1	0
MF5	4	0	2	1	2	3	0
MF6	6	1	1	1	4	5	0
MF7	6	0	5	2	2	1	0
MF8	1	0	2	0	0	1	0
MF9	3	0	4	1	2	4	1
MF10	2	1	2	0	1	1	1
MF11	2	3	6	1	0	1	2
MF13	3	0	4	1	7	1	1
MF14	5	0	2	1	3	2	0
MF15	0	1	2	0	1	1	0
MF16	3	1	7	0	0	1	0
MF17	1	0	0	1	1	1	0
MF19	1	2	8	1	0	0	0
Média	2,9375	0,9375	5,5625	0,875	1,375	1,5	1,375

Legenda: reg = regularização; lex = lexicalização; neo = neologismo; D.R.C = desconhecimento de regra contextual; su/so = surda/sonora; D.R.A = desconhecimento de regra acentual.

Tabela 11 - Tipo de erro - turma MG – testagem 2

ALUNO	Reg.	Lex.	Neo.	D.R.C	D.R.A	Su/So	Outros
MG1	6	1	3	0	4	4	0
MG2	5	0	2	0	2	4	0
MG3	1	1	4	0	1	1	0
MG4	5	0	7	7	7	0	3
MG5	1	1	5	1	4	3	1
MG7	1	0	10	2	2	0	4
MG8	5	0	2	2	2	2	1
MG9	0	1	4	1	2	0	1
MG10	3	1	16	3	3	1	1
MG11	6	1	13	3	3	2	4
MG12	6	1	5	2	7	2	2
MG13	4	1	15	1	3	7	2
MG14	0	0	5	3	1	1	2
Média	3,307692	0,615385	7	1,923077	3,153846	2,076923	1,615385

Legenda: reg = regularização; lex = lexicalização; neo = neologismo; D.R.C = desconhecimento de regra contextual; su/so = surda/sonora; D.R.A = desconhecimento de regra acentual.