

# O que os professores dizem fazer para ensinar a ler e a escrever?

LILIANA TOLCHINSKY e ISABEL RÍOS

**a** preocupação institucional e política com relação às dificuldades dos estudantes para entender o que leem torna-se ainda maior diante dos resultados das avaliações internacionais e nacionais. Os educadores se questionam, a investigação educacional e psicológica busca razões e propõe soluções. As propostas de solução se organizam, fundamentalmente, em duas linhas:

- a. A primeira defende que é preciso se centrar no ensino precoce, sistemático e explícito das habilidades específicas envolvidas na aprendizagem da leitura, para garantir que as crianças aprendam a decifrar automaticamente as palavras, que é a pedra fundamental da compreensão leitora (Perfetti, 1985). Por exemplo, enfatizar nas correspondências letra/som a consciência fonológica, a decodificação de palavras. Desse modo, o leitor se liberta da pressão de ter de decifrar e pode se dedicar a entender o texto. A leitura é vista como uma habilidade cognitiva, e seu ensino deve inicialmente garantir o domínio da mecânica da leitura. Dos três componentes que incluem os modelos explicativos da leitura — o cognitivo, o psicológico e o ecológico, os dois últimos abrangendo aspectos tais como a motivação, o estilo de aprendizagem, as expectativas docentes, as diferenças de gênero, o ambiente familiar, o social e o cultural em interação (Joshi e Aaron, 2000) —, essa linha privilegia o componente cognitivo.
- b. A segunda proposta de solução enfatiza a necessidade de criar um ambiente alfabetizador, no qual faça sentido ler e escrever com diferentes propósitos. Recomenda-se abordar uma leitura estratégica desde os primeiros momentos em que as crianças se deparam com os textos. Por exemplo, fomentar inferências, questionar o texto, vincular a mensagem com a própria experiência. O ensino da leitura deve facilitar o aumento da participação ativa dos aprendizes nas práticas letradas de

sua comunidade. Essa postura privilegia os componentes ecológicos e psicológicos dos modelos de leitura.

A princípio, essas duas propostas não parecem excludentes. Será que não podemos trabalhar as correspondências letra-som, os nomes das letras e a identificação de palavras nos diversos textos que são utilizados no contexto de atividades com sentido? Nesse tipo de contexto é possível trabalhar todas as habilidades básicas. Só que o inverso não é necessariamente verdadeiro. As habilidades básicas poderiam ser exercitadas com todo tipo de recurso didático sem chegar a usar a língua escrita com nenhum propósito além da aprendizagem da mecânica da decifração.

Talvez cause surpresa que as propostas de solução para as dificuldades apresentadas pelos estudantes de nove e catorze anos, no manejo da informação escrita, estejam centradas no ensino inicial. Isso acontece porque inúmeras investigações demonstram que o êxito na aprendizagem leitora nos primeiros anos de escolaridade é o melhor indicador do que acontecerá no final dela (Adams, 1991; Demon, West e Watson, 2003). De acordo com essa percepção, resolver as dificuldades do ensino inicial e descobrir quais são as condições mais idôneas para uma boa aprendizagem inicial é determinante para o êxito posterior e para evitar todos os correlatos que o fracasso na aprendizagem da leitura acarreta. Nosso estudo se centra na busca dessas condições.<sup>1</sup>

## A BUSCA

Propusemo-nos a averiguar o que os professores fazem nos momentos-chave do ensino inicial: o terceiro curso da educação infantil e o primeiro da educação primária. Sua prática se insere em alguma das duas propostas de solução elaboradas a partir de inúmeros âmbitos? Sendo os processos de ensino/aprendizagem interativos, desenvolvem-se e são alimentados por aquilo que professores e aprendizes oferecem a eles. Portanto, seria necessário averiguar também o que as crianças sabem sobre leitura, escrita, segmentação explícita de palavras, vocabulário e outros conteúdos relacionados com a aprendizagem leitora. Também quanto a isso, a evidência das pesquisas é “afritivamente clara”: os primeiros anos da vida são críticos para desenvolver habilidades e hábitos leitores (Burns, Griffin e Snow, 1999). O objetivo geral do estudo é determinar a natureza da relação entre as práticas pedagógicas que encontram na escola, o conhecimento que as crianças trazem com elas e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O primeiro passo para atingir esse objetivo consistiu em averiguar o que os professores dizem fazer para ensinar a ler e a escrever. Quais são as práticas que eles próprios declaram. Posteriormente, exploramos o conhecimento das crianças em diferentes domínios relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, e entramos nas classes para assimilar o trabalho cotidiano e observar como as crianças usam seus conhecimentos e como interagem com seus pares e professoras. Ao finalizar o primeiro ano, exploraremos os resultados desse processo.

1. Pesquisa subvencionada pelo MEC no Plano Nacional de I+D+I (2004-2007) SEJ2006-05292.

Por razões de espaço não podemos contemplar aqui tudo o que aprendemos com esse estudo. Além disso, muitos dos aspectos ainda estão em processo de análise e outros serão realizados nos próximos meses. Vamos nos referir somente a algumas das práticas declaradas pelos docentes; também apresentaremos alguns dados sobre o conhecimento inicial dos alunos e sobre as atividades observadas em classe.

## AS PREFERÊNCIAS DOS PROFESSORES

Para averiguar o que os professores dizem fazer para ensinar a ler e a escrever aplicamos um questionário com trinta perguntas, que deveriam ser respondidas de acordo com a escala Likert de seis pontos sobre diferentes âmbitos relacionados com o ensino da língua escrita: a) Organização da classe; b) Programação; c) Atividades e conteúdos e d) Avaliação. A participação total foi de 2.250 professores, 1.193 de educação infantil e 1.057 do primeiro ano da educação primária, a maioria de centros públicos de oito áreas geográficas do estado espanhol (para ver mais detalhes sobre a elaboração, validação e aplicação do questionário, consultar Alba, Tolchinsky e Buisán, 2008; González Riaño, Buisán e Sanchez, aguardando publicação).

Uma análise de grupos de resposta detectou três perfis diferenciados de práticas. O perfil de *Práticas instrucionais* reúne todos os casos em que os professores dizem fazer um uso frequente de atividades de ensino explícitas com nomes de letras, relações letra/som e outras habilidades básicas, assim como sempre se preocupar com os produtos da aprendizagem, mas dizem realizar com pouca frequência atividades de escrita autônoma ou aproveitar os interesses que surgem. O perfil de *Práticas situacionais*, ao contrário, agrupa as preferências por atividades de escrita autônoma e o uso dos interesses, mas uma menor frequência de instrução explícita e de preocupação com os produtos da aprendizagem. Finalmente, o perfil de *Práticas multidimensionais* agrupa os casos de uso frequente de instrução explícita, mas também de atividades de escrita autônoma e atenção frequente aos produtos da aprendizagem e o aproveitamento dos interesses em situação de aula. A distribuição dos perfis de prática foi muito equilibrada: 33,87% da população estudada (711 sujeitos) se situa no perfil de *Práticas instrucionais*; 29,06% (610 sujeitos) aparecem incluídos no de *Práticas multidimensionais*, e 37,06% da amostragem (778 sujeitos) faz parte do perfil de *Práticas situacionais*. Isto significa que pouco mais de 70% da população entrevistada diz que realiza atividades de ensino explícito do código.

Os professores poderão diferir na frequência com que promovem escrita autônoma, na frequência com que trabalham em pequenos grupos, utilizam diversos tipos de texto ou toleram os erros, mas uma porcentagem altíssima coincide nas preferências pelo ensino explícito. Por exemplo, mais de 50% dos docentes dizem que *sempre* “no horário escolar programaram um horário determinado para atividades de reconhecimento de letras e relação letra/som” (p. 7) ou “destina um tempo especí-

fico para atividades de leitura e escrita” (p. 13). Se considerarmos, também, aqueles que afirmam fazer isso *com muita frequência* ou *com frequência*, chegaremos a aproximadamente 70%. Em torno de 65% também dizem se preocupar sempre ou constantemente com a velocidade da leitura, e por volta de 50% não deixam que as crianças adivinhem quando leem. Não podemos afirmar que seja por falta de instrução em habilidades básicas ou por negligência com a decifração que nossos alunos correm o risco de ter dificuldades.

Esses dados sobre aquilo que os professores declaram realizar em suas aulas, dos quais apresentamos uma parte bem pequena, são complementados com o que as crianças da educação infantil (cinco anos) sabem ao começar o curso escolar e com as observações da dinâmica em classe.

## OS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS

Em cada uma das comunidades que fazem parte do estudo foram entrevistadas individualmente todas as crianças entre três e seis classes de educação infantil (P5), cujos professores encaixavam-se nos diferentes perfis de prática detectados por meio do questionário, um total de 814 crianças. O objetivo era coletar suas opiniões sobre a função da leitura e da escrita, suas possibilidades de definir determinadas palavras, de segmentar palavras em sílabas e fonemas, seu conhecimento dos nomes e sons das letras, sua capacidade para reconhecer palavras e escrevê-las, familiaridade com os textos etc. Não podemos nos deter em todos os detalhes. Apenas ressaltaremos que dois meses depois de as aulas terem começado, 30% das crianças entrevistadas sabem escrever alfabeticamente e reconhecem palavras desconhecidas. Não parece haver carências em relação ao domínio do código.

## AS ATIVIDADES DE CLASSE

Entramos nas salas para ver como os perfis de práticas aparecem no trabalho de classe (o que faz um professor *situacional* ou um *instrucional*) e, sobretudo, para observar tanto os processos de aprendizagem das crianças no contexto de práticas diferentes como que tipo de atividade e de interação favorece ou dificulta essa aprendizagem.

A maioria das classes de cinco anos começa o dia com atividades de decifração inseridas nas chamadas “rotinas”: fazer chamada, pôr a data, a condição do tempo. Com elas se trabalha, de maneira especial, a relação som-grafia, o reconhecimento das letras e a ortografia das palavras que surgem. Também na leitura e escrita de textos, principalmente as coletivas, elas se fixam mais na decifração das palavras, destacando a separação de palavras, a ortografia e a correta relação som-grafia. E isso acontece, conforme iremos ilustrar nos dois próximos exemplos, tanto em classes com professores instrucionais como em classes com professores situacionais.

1. No decorrer de uma entrevista com professora de uma classe de alunos de cinco anos (perfil instrucional), ela mostra as palavras escritas na lousa: *meu, ma, mona* (meu, mão, macaca) e explica que “são o ditado”, esclarecendo que essa atividade é realizada todo dia para repassar a letra que está sendo trabalhada de forma específica.

É importante dizer que nessa classe, nesse momento do curso (novembro), todas as crianças conhecem todas as letras.

2. Na observação de uma classe de alunos de cinco anos com um professor *situacional* durante a escrita do texto “La Mona de pasqua” (A macaca de Páscoa).

Dizem em coro: *La, mona.*

(Alba dita “*pasqua*”, em catalão.)

Alba: *Pascua: la pe, la a, la esa, la qu.* (o p, o a, o s, o q).

Professora: *Esta es la “q” i la “u”, Val?* (Este é o “q” e o “u”?)

Alba: *Sí. La a.* (Sim. O a).

Apesar das diferenças no sentido da atividade e na criação do contexto, ambas insistem no reconhecimento de letras, correspondência letras/som. A preocupação com o ensino explícito não aparece apenas na fala dos professores, mas também nas atividades que realizam em classe.

## OLHAR CRUZADO PARA AS DUAS PERSPECTIVAS

As preferências dos professores tendem majoritariamente a um ensino explícito, precoce e sistemático. Alguns fazem isso no contexto de uma diversidade de textos de uso social, enfatizando o uso da língua escrita, promovendo o trabalho em pequenos grupos, interagindo com os professores de outros ciclos, aproveitando ao máximo as várias oportunidades que surgem para ensinar vocabulário ou refletir sobre a forma das palavras. Outros fazem isso de maneira mais restrita, utilizando cartilhas ou livros de textos, trabalhando com o grupo todo e não promovendo atividades de escrita autônoma. As diferenças são marcantes, mas, apesar disso, eles coincidem na necessidade de trabalhar explicitamente sobre as habilidades básicas. Os conhecimentos de muitas crianças sobre a leitura e a escrita, no que se refere às habilidades básicas, superam em dois anos o que foi prescrito pelo currículo para o final da segunda etapa “Conhecer o código escrito” (BOE, 2006, p. 43.085), embora ainda demonstrem necessidades notáveis em conhecimento do léxico e em segmentação de palavras. Em todas as classes que observamos é possível notar uma presença marcante da língua escrita e uma clara dedicação à decifração e aos aspectos mais formais da escrita.

Estamos apenas no início. Iremos explorar como funcionam nas classes as atividades em que são trabalhados outros aspectos relacionados com a leitura, que não são tão perceptíveis como os de decifração, segmentação ou reconhecimento de palavras, e também como a aprendizagem das crianças avança no contexto de práticas diferenciadas.

Considerando apenas o analisado até agora, parece que as condições estão dadas para que seja possível determinar se em um futuro próximo o êxito na aprendizagem leitora depende efetivamente das habilidades envolvidas na decifração. Habilidades estas que parte dos alunos já domina ao iniciar a terceira etapa da educação infantil e cujo ensino explícito é a preferência de grande parte dos docentes de educação infantil e primária. Ou se, alternativamente, apesar de dominar e mostrar essas habilidades os alunos não conseguem dominar a leitura inteligente — incluindo a compreensão do sentido dos textos e o manejo da informação escrita para resolver problemas. Nesse caso teremos de buscar a raiz do problema, que não está somente nas habilidades de decifração.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. *Beginning reading instruction*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.
- ALBA, C.; TOLCHINSKY, L.; BUISÁN, C. Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Butlletí LaRecerca*, ICE Universidade de Barcelona, n. 10, 2008.
- DEMON, K.; WEST, J.; WATSON, J. *Reading: young children's achievement and classroom experience*. US Department of Education National — Center for Education Statistics, 2003.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.; BUISÁN, C.; SANCHEZ, S. *Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir* (aguardando publicação).
- JOSHI, M.; AARON, P. G. The component model of reading: simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, n. 21, p. 85-97, 2000.
- MULLIS, I. et al. *PIRLS — Marcos teóricos y especificaciones*. Madrid: MEC-Inecse, 2006.
- PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.
- REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de dezembro no qual se estabelecem os ensinios mínimos da Educação Primária. BOE n. 293, p. 43.085.
- SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press, 1999. ED 416 465.