

A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PRÉ-ESCOLA VIA MÉTODO FÔNICO NA PERCEPÇÃO DOS PAIS

PARENTS' PERCEPTION OF LEARNING TO READ IN PRESCHOOL THROUGH THE PHONIC METHOD
APRENDER A LEER EN PREESCOLAR A TRAVÉS DEL MÉTODO FÓNICO EN LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES

Vera Vasilévski¹
Jeane Iliuk²
Olívia Maria Neves³

Resumo: Este estudo investiga como crianças que iniciaram a alfabetização na pré-escola vivenciam a leitura fora dela, considerando as emoções suscitadas nessas crianças e em seus cuidadores. A pesquisa se desenvolveu com crianças do pré-escolar 1 e 2, alfabetizadas na leitura com uma variação do método fônico. A perspectiva dos pais, verificada por meio de um questionário, é a principal fonte de dados. A análise mostra que as emoções demonstradas pelas crianças no aprendizado da leitura são alegria, satisfação, interesse e desejo de continuar aprendendo a ler e que seus pais demonstram surpresa, admiração, alegria e satisfação ao ver seus filhos pequenos lendo, engajando-se em práticas sociocomunicativas reais. Conclui que o método utilizado desponta como adequado à alfabetização na pré-escola, posto que é eficiente e desperta emoções positivas, e que a alfabetização precoce estimula as crianças a inserir-se ativamente do mundo letrado e os pais, a participar desse aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização; neurociências; emoção.

Abstract: This study investigates how children who started literacy in preschool experience reading outside it, considering the emotions raised in these children and in their caregivers. The research was carried out with preschool children, literate in reading through a variation of the phonic method. The parents' perspective, verified by their responses to a questionnaire, is the main data source. The analysis displays that the emotions shown by children learning to read are joy, satisfaction, interest, and desire to continue learning to read, and that their parents show surprise, admiration, joy, and satisfaction, seeing their young children reading, engaging in socio-communicative practices. The method used emerges as appropriate for pre-school literacy, since it is efficient and arouses positive emotions. Also, early literacy encourages children to actively enter the literate world, and parents to participate to their learning.

Keywords: Literacy; Neurosciences; emotion.

Resumen: Este estudio investiga cómo los niños que iniciaron la alfabetización en la etapa preescolar experimentan la lectura fuera de ella, considerando las emociones que despiertan en estos niños y en sus cuidadores. La investigación se realizó con niños en edad preescolar, alfabetizados en lectura a través de una variación del método fónico. La perspectiva de los padres, verificada por sus respuestas a un cuestionario, es la principal fuente de datos. El análisis muestra que las emociones que muestran los niños al aprender a leer son alegría, satisfacción, interés y ganas de seguir aprendiendo a leer, y que sus padres muestran sorpresa, admiración, alegría y satisfacción al ver a sus hijos pequeños leer, involucrarse en prácticas sociocomunicativas. El método utilizado surge como apropiado para la

¹ Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Santa Helena, Paraná, Brasil. veral@utfpr.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-4801-2081>

² Professora da Universidade do Contestado (UNC), Mafra, Santa Catarina, Brasil e Faculdade Meridional (IMED), Passo Fundo, Rio Grande do Sul. jeanejica25@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1208-2130>

³ Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Santa Helena, Paraná, Brasil. oliviamneves12@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0633-8806>

alfabetización preescolar, ya que es eficiente y suscita emociones positivas; y la alfabetización temprana alienta a los niños a ingresar activamente al mundo de la escrita y a los padres a participar en su aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización; Neurociencias; emoción.

Introdução

O que se aprende na escola não deve ficar restrito a ela, pois se aprende para a vida, e as emoções permeiam toda a vida dos seres humanos. Assim é com a escrita. Quando se sabe ler, não se consegue ignorar palavras escritas que passam pelo olhar. A leitura, tendo em vista que a língua escrita é parte constante da vida em sociedade, é intensa transformadora do comportamento da criança, pois influencia seu dia a dia de forma inevitável. Apesar disso, não há muitos estudos que documentem na prática o impacto, na vida das crianças, do aprendizado da leitura nem das emoções nele envolvidas.

Geralmente, as pesquisas abordam leitura e escrita ao mesmo tempo, o que dificulta estudar o desempenho da leitura e separar as emoções relativas a ela. A alfabetização precoce é menos estudada ainda, pois, no Brasil, a alfabetização fica a cargo da escola, a qual a inicia quando a criança tem por volta dos 7 anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Assim, torna-se relevante verificar como a leitura, aprendida via instrução escolar, manifesta-se no dia a dia da criança que está na pré-escola. Por se tratar de crianças tão pequenas, a percepção dos pais é indispensável para compreender o papel da leitura na vida delas e as emoções que esse aprendizado suscita tanto nas crianças quanto em seus pais.

A partir disso, este estudo investiga, sob a perspectiva dos pais, como crianças que iniciaram a alfabetização na pré-escola vivenciam a leitura fora dela, considerando as

emoções suscitadas nessas crianças e em seus cuidadores.

2 Referencial teórico

2.1 Neurociências e leitura

Nas últimas décadas, as neurociências têm esclarecido em boa medida o funcionamento da linguagem no cérebro, sobretudo com o uso de imagens de ressonância magnética (IRM) (GOSWAMI, 2008; DEHAENE, 2012; BUCHWEITZ, 2016). Por volta dos 5 anos de idade, há grau apropriado de amadurecimento dos circuitos neuronais e aperfeiçoamento das conexões e atividades de regiões do córtex, e isso capacita as crianças a receber a instrução pré-escolar (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2016).

Assim que as crianças aprendem a ler, os centros de processamento da leitura são inseridos em uma rede de áreas da linguagem no lado esquerdo do cérebro, conectadas para a linguagem falada (DEHAENE, 2012), e isso já foi demonstrado em relação ao português (BUCHWEITZ; MASON; TOMITCH; JUST, 2009). Diferentemente da fala, a leitura depende de instrução sistemática (SCLiar-CABRAL, 2003), contudo, fala e leitura estão relacionadas no cérebro, de modo que um atraso na fala sugere desenvolvimento atípico da linguagem, e é um indicador de risco de uma disfunção na leitura (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008).

À medida que a experiência com as instruções de leitura se acumula, fica cada vez mais claro que, embora ensinar às

crianças o sistema alfabético funcione para aprender a ler, um grande número de crianças permanece incapaz de ler fluentemente (SHAYWITZ, 2003).

2.2 Neurociências, memória e emoção

A memória é imprescindível para a aprendizagem (GUERRA, 2011). A aquisição das novas informações que poderão ser retidas na memória é chamada de aprendizagem. Memória é o processo de arquivamento seletivo das informações, que podemos evocar quando desejado, de forma consciente ou inconsciente (LENT, 2011). Se existir suficiente emoção em determinada experiência, somos capazes de registrá-la na memória e de ativá-la posteriormente (DAMÁSIO, 2010). Assim, o desencadeamento das emoções colabora para a formação de memórias, bem como as emoções são aspectos inerentes à evolução do ser humano e fundamentais para as aprendizagens.

Memorizamos as experiências que passam pelo filtro da atenção. Se as experiências forem repetidas, a atividade mais frequente dos neurônios relacionados a elas resultará em neuroplasticidade e produzirá sinapses consolidadas. Os registros transitórios – memória operacional – serão transformados em registros definitivos – memória de longa duração (GUERRA, 2011). A consolidação das memórias ocorre a cada período de sono, quando as condições químicas cerebrais são propícias à neuroplasticidade (BARTOSZECK; BARTOSZECK, 2016; GUERRA, 2011). Nesse sentido, para dialogar com as neurociências, deve-se considerar que os mecanismos emocionais são centrais no processo de inscrição, seleção e mobilização de experiências (ABRANTES, 2014). Em termos

de linguagem, a experiência guia a plasticidade neural (KUHL, 2011).

Uma vez que a decodificação (leitura) torna-se automatizada a partir da instrução (SCLIAR-CABRAL, 2012), supõe-se que esse processo não mobilize a atenção. Estudos questionam a crença de que os processos de leitura requerem apenas mecanismos fonológicos. Reynolds e Besner (2006) sugerem que a atenção é essencial para obter uma leitura fluente.

A emoção pode ser considerada uma experiência subjetiva, acompanhada de manifestações fisiológicas (respostas autonômicas, comandadas pelo sistema nervoso central, SNC) e comportamentais detectáveis (respostas motoras), o que permite que ela seja analisada mais facilmente com os métodos das neurociências (LENT, 2010). As competências emocionais, relacionais, técnicas e cognitivas são as que exigem mais em nível cerebral (PEREIRA et al., 2013). Se a experiência é frequentemente considerada a condição essencial da emoção (COWEN; KELTNER, 2017), então, a emoção é uma reação a um estímulo ambiental, cognitivo e de aprendizagem. A experiência está associada a motivações.

Cowen e Keltner (2017) elicitam 27 emoções humanas.⁴ Eles relatam que os resultados de sua pesquisa se encaixam nas recentes descobertas relacionadas à representação neural da experiência emocional e citam um estudo que decodificou experiências emocionais a partir

⁴ *Admiration, adoration, aesthetic appreciation, amusement, anger, anxiety, awe, awkwardness, boredom, calmness, confusion, contempt, craving, disappointment, disgust, empathic pain, entrancement, envy, excitement, fear, guilt, horror, interest, joy, nostalgia, pride, relief, romance, sadness, satisfaction, sexual desire, surprise, sympathy, triumph* (COWEN; KELTNER, 2017).

da ressonância magnética, documentando que os padrões distribuídos de atividade cerebral distinguem emoções discretas, ou seja, comuns a todo indivíduo – interesse, alegria, surpresa, tristeza, raiva, repugnância, desprezo, hostilidade, medo, vergonha, timidez e culpa (IZARD et al., 1993). Ainda, Cowen e Keltner (2017) afirmam que os resultados da investigação levantam a intrigante possibilidade de que padrões distintos de ativação neural possam distinguir entre uma gama muito mais ampla de estados do que foi investigado até agora, como os muitos estados positivos que seu estudo documenta (por exemplo, a admiração e o divertimento). As novas abordagens de modelagem por ressonância magnética podem ser proveitosamente combinadas com as técnicas de estimulação da emoção e estimativa de confiabilidade multidimensional, para determinar o número de diferentes variações de emoção que são representadas por padrões distintos de atividade neural.

Dentre as 27 emoções elicitadas, cabe salientar as que se mostram pertinentes a este artigo, cujas definições estão comentadas de maneira genérica, a seguir. Admiração relaciona-se a sentir-se impressionado, espantado ou orgulhoso e, nesse sentido, aproxima-se de surpresa, que se refere a acontecimento inesperado, que causa admiração ou espanto. Alegria abrange satisfação, contentamento e prazer. Satisfação relaciona-se com sentir-se muito impressionado positivamente, satisfeito. Adoração remete a amar, adorar. Já interesse corresponde a despertar a curiosidade por qualidades incomuns, novas, fascinantes, convincentes, espantar-se. Desejo relaciona-se com vontade e expectativa de alcançar algo, motivação. Divertimento refere-se a desvio do espírito para algo diferente do que

preocupa, distrair com algo que causa prazer ou alegria. Por outro lado, constrangimento relaciona-se a sentir vergonha, embaraço, timidez, receio; e ansiedade mobiliza mal-estar físico e psíquico, aflição, agonia, desejo impaciente. Na mesma linha, medo define-se como ansiedade irracional ou fundamentada, receio.

2.3 Emoções e aprendizado na escola

Como qualquer outro ambiente social, a escola é palco de emoções. Abrantes (2014) relata, em estudo conduzido em Portugal, no qual entrevistou ex-estudantes de várias idades, que muitos jovens destacam agentes e atividades escolares que lhes suscitaram emoções positivas e aprendizagens duradouras, mas também conflitos que produziram emoções negativas, as quais, em muitos casos, inibiram aprendizagens, alimentaram a convicção de incapacidade para a escola e lhes induziram a abandoná-la.

Afirma o mesmo estudo que:

Vários trabalhadores mais velhos notam que as aprendizagens escolares, nos anos de 1950 e 1960, estavam ancoradas a fortes sentimentos de medo e vergonha. Os castigos físicos e simbólicos às crianças que não aprendessem a lição eram tremendos. [...] Trata-se de uma manipulação, por parte do educador, do tal instinto de aprendizagem pela indução de um risco físico e/ou psicológico. (ABRANTES, 2014, n.p.).

A realidade de hoje é diferente disso em grande medida. Não há castigos físicos nem, a princípio, humilhações como antes, contudo, medo e vergonha, dentre outras emoções negativas, ainda são sentidos pelas crianças na interação com seus colegas e

professores, quando não conseguem aprender algum conteúdo escolar ou desenvolver alguma atividade. Ainda, muito se fala que tem havido pouco interesse pelo aprendizado na escola.

Acerca disso, Abrantes (2014) argumenta, com apoio em outros autores, que a eliminação dos instrumentos que impunham aquele medo, mas sem desenvolver técnicas que suscitem outra emoção: o desejo, no mesmo grau de intensidade, pode ser responsável por essa sensação hoje de que os jovens aprendem menos na escola, sobretudo em uma era quando aparelhos eletrônicos são cada vez mais sofisticados e atuam, justamente, pela via do desejo.

Essa realidade também pertence ao Brasil, e lidar com ela traz mais um desafio à escola, o qual se acumula com outros, como superar os níveis preocupantes de alfabetização tardia, alfabetização precária e analfabetismo funcional, que têm aumentado ao longo dos anos. Os analfabetos funcionais – em 2018, cerca de 3 em cada 10 brasileiros de 15 a 64 anos, ou seja, 29% dessa população – têm bastante dificuldade para usar leitura e escrita em situações cotidianas, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto (INAF, 2018).

Sabidamente, a escola enfrenta problemas com a aprendizagem de seus alunos pela falta de interesse, e isso é prejudicial especialmente nos anos iniciais, que são decisivos para formação de um leitor proficiente. Segundo Tassoni (2013, n.p.):

Muitas vezes, observa-se um grande interesse por parte das crianças em aprender a ler e escrever. Geralmente se mostram curiosas em compreender o funcionamento da escrita. Mas, todo esse entusiasmo vai transformando-se, às vezes, em

apatia, desmotivação, insegurança e medo. Situações assim têm colocado em discussão o que é trabalhado e a forma como é trabalhado [...].

Como destacado por Tassoni (2013) nos termos “a forma como é trabalhado”, um fator responsável por problemas na aprendizagem escolar é o método.

Dentre os diferentes fatores que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, estão os de natureza afetiva. A frequência com que o alfabetizando se expõe a cada nova tentativa infrutífera afeta negativamente a motivação, o interesse, a vontade, a disposição de aprender (SIGNORINI; DIAS, 2000). Em pesquisa com 36 alunos de uma escola pública brasileira, Tassoni (2013) observa que atividades de leitura em que havia exposição maior do aluno algumas vezes foram consideradas geradoras de vergonha, medo ou insegurança.

Os indivíduos constituem-se como leitores a partir de experiências agradáveis de interação com a leitura e suas práticas sociais, por intermédio de diversos agentes mediadores (TASSONI, 2013). Interação e práticas sociais são norteadas pela comunicação, e o aprendizado precoce de uma língua é altamente social (KUHL, 2011). Bakhtin (2006) elucida que a comunicação permeia a vida social do indivíduo, e toda comunicação ocorre por meio de algum gênero discursivo. Os gêneros são classificados em primários (geralmente simples, orais e cotidianos) e secundários (geralmente complexos, escritos, ligados a situações elaboradas). Os gêneros discursivos são de natureza responsiva. Toda compreensão de enunciado vivo é ativamente responsiva: o ouvinte torna-se falante. Essa resposta nem sempre ocorre imediatamente à exposição ao enunciado,

mas “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte.” (p. 272). A língua escrita está relacionada aos gêneros discursivos secundários, complexos por natureza.

Tassoni (2013) destaca que é um desafio ao professor assumir o papel de mediador. Então, a mediação fora da escola é um desafio maior ainda para a família. Ao tratar de mediação, Vigotski (1991) diz que um sujeito somente se apropriará de formas mais refinadas e complexas de ação se ele estiver em relação com outras pessoas mais experientes, que promovam experiências que ampliem seu repertório inicial. Ainda, a experiência relaciona-se ao *input*, que é essencial para o aprendizado. As neurociências têm mostrado que o cérebro da criança depende do *input* para se desenvolver (KUHL, 2011).

Voltando a Tassoni (2013), sua pesquisa, que aborda leitura e escrita ao mesmo tempo, aponta a satisfação do aluno em acertar, remetendo às experiências de sucesso e à vontade de ler ou escrever mais, e a importância da correção para aprender como fazer. Por outro lado, explicita medo de errar, de ler em voz alta, decepção, vergonha e nervosismo, ao ver os erros apontados. Não se sabe ao certo o quanto ou qual tipo de experiências é preciso para o aprendizado, mas, na área de linguagem, a ciência aponta para um papel poderoso e necessário de uma ampla experiência inicial, em contextos sociais, em que uma linguagem complexa é usada para incentivar as crianças a se expressar e explorar o mundo dos livros (KUHL, 2011).

Quando se fala em emoção e aprendizagem, chama-se atenção para emoções não somente sentidas por quem

aprende, mas para o binômio docente-discente, pais-filho, enfim, para todos os relacionamentos sociais. Quanto maior for a carga emocional positiva, maior será o nível de conteúdo armazenado, assim, é necessário praticar mais tais emoções (interesse, desejo, satisfação), enquanto as negativas (ansiedade, medo, decepção) devem-se evitar (CARVALHO; CAMPOS JR.; SOUZA, 2019) na aprendizagem.

2.4 Papel da família na aprendizagem da escrita

Tassoni (2013) evidencia a importância do apoio dos pais como incentivadores e modelos de leitores, e seu papel mediador, corrigindo, dando dicas. Essa interação demonstra acolhimento, apoio, cumplicidade, traz segurança e confiança ao aluno. A participação da família associa-se a um clima favorável, a um ambiente mediador e educativo, que promove experiências sociais de uso da língua escrita e produz sentimentos como alegria e satisfação, que podem marcar positivamente as relações das crianças com a leitura. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) cita em vários de seus tópicos a importância da participação da família na alfabetização das crianças, por meio da literacia familiar.

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, leitura e escrita que elas vivenciam com pessoas que as rodeiam, antes mesmo do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de literacia familiar, e as práticas de literacia familiar são especialmente importantes para a criança de até 6 anos (SÉNÉCHAL, 2008). Dentre tais práticas está a leitura partilhada

de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto, que amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão da linguagem oral, introduz padrões morfossintáticos, desperta a imaginação e o gosto pela leitura (CARPENTIERI et al., 2011). Ainda, são práticas de literacia familiar: narrar histórias; conversar; ver livros ilustrados; modelar a linguagem oral, desenvolver o vocabulário receptivo e expressivo no cotidiano e nas brincadeiras; os jogos com letras e palavras (CARPENTIERI et al., 2011; SÉNÉCHAL, 2008).

A literacia familiar aponta para um papel mais ativo da família na alfabetização da criança. Demonstrou-se que, quanto maior for o envolvimento dos pais na etapa da educação infantil, mais habilidades de literacia a criança poderá adquirir (NIL, 2009). A PNA reconhece a família como um dos agentes do processo de alfabetização (BRASIL, 2019).

2.5 Método fônico

Sob a influência da Linguística, proposto por Bloomfield na década de 1930, desenvolveu-se o método fonético (mais conhecido como fônico), propondo que se parta do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema, que pode ser vocálico ou consonantal (CAMARA JR., 1996), então, inicia-se pelo fonema, associando-o a sua representação gráfica. É necessário isolar e reconhecer os diferentes sons do idioma para então relacioná-los aos sinais gráficos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O alfabetizando automatiza a associação entre um grafema (formado por uma ou duas letras no português brasileiro) e seu respectivo fonema, ambos com a função de distinguir significados. É errônea a crítica de que tal método despreze o significado (SCLIAR-CABRAL, 2012) e de que seja mecânico. Hoje,

as neurociências respaldam esse método como científico (YONCHEVA; WISE; MCCANDLISS, 2015; DEHAENE, 2012), e ele se mostra adequado ao português, pois o nível de correspondência grafema-fonema do português brasileiro é da ordem de mais de 97% (VASILÉVSKI, 2008).

A aprendizagem da leitura progride do simples para o complexo. O método fônico valoriza o princípio de que os sistemas linguísticos, falados e escritos, são códigos que possuem regularidades, regras que os regem, e, assim, conhecer e entender essas regularidades torna possível utilizar esses sistemas, mas também há exceções a tais regras, que é preciso conhecer.

Ferreiro e Teberosky (1999), com base em Piaget, esclarecem que é preciso diferenciar erros construtivos das crianças em relação à língua escrita. Quando a criança descobre uma regra, ela aplica essa regra a tudo. Desse modo, ressaltam as autoras que se torna cognitivamente inabordável tratar ao mesmo tempo regras gerais e exceções a essas regras. Apesar disso, assim se faz no método alfabético ou soletração, que recebe críticas pela memorização e a falta de sentido (FRADE, 2014).

3 Metodologia

Não é objetivo neste artigo explorar o aprendizado em si, dentro da escola. Metodologia e critérios adotados são detalhados à exaustão em artigo específico. Cabe aqui delinear dados que permitam compreender como foi desenvolvida a pesquisa, de maneira geral, e, mais especificamente, o enfoque deste trabalho, que se refere à percepção dos pais sobre seus filhos serem alfabetizados na leitura já na pré-escola.

3.1 A pesquisa

Desenvolveu-se um projeto para ensinar crianças da pré-escola a ler por meio de uma variação do método fônico. Trabalhou-se apenas com letras maiúsculas e com leitura, sem escrita. Foi parte da metodologia de ensino: não ter atividade para casa; ler se quiser; não escrever (os alunos) nos encontros; participar se quiser; fazer a avaliação se quiser; não ter nota; e os pais dos alunos responderem a um questionário.

Antes de iniciar a pesquisa, verificaram-se os conhecimentos das crianças em leitura, e constatou-se que as turmas não conseguiam ler palavra nenhuma escrita no quadro, nem mesmo OI.

3.2 Os encontros e os participantes

Os encontros, em formato parecido com aula, foram realizados de abril a dezembro, nas turmas de pré-escolar 1 e 2. Ao todo, 18 crianças participaram. No início dos encontros, a idade dessas crianças variava entre 4a0m2d e 5a0m2d no pré-escolar 1, e de 4a11m22d a 5a8m29d no pré-escolar 2. Nenhuma delas demandava necessidade especial.

Os encontros eram realizados uma vez por semana, separadamente nas duas turmas, com duração de 25 a 30 minutos, em cada turma, geralmente no mesmo dia da semana. Parte da aula de leitura foi destinada à pesquisa. Fizemos 29 encontros no pré-escolar 1 e 28 encontros no pré-escolar 2, sempre na presença da professora da turma.

Em cada encontro, era ensinado o funcionamento de uma letra do sistema alfabético, relacionando-a diretamente com seu som e com as vogais, formando sílabas,

palavras e pequenas frases com a letra nova e todas as letras até então aprendidas. Eram sempre retomados os sons das letras que os alunos já haviam aprendido. No início, os alunos aprendiam bem devagar, mas com o tempo liam cada vez mais rápido, sobretudo o pré-escolar 2.

A base mais significativa de conteúdo foi extraída do livro *Aventuras de Vivi* (SCLiar-CABRAL, 2013), mas se utilizava material variado. Nos encontros, eram lidas histórias que continham várias palavras que os alunos já conseguiam ler, inclusive as de *Vivi*. Então, os alunos ajudavam a ler essas palavras no quadro, depois a ministrante lia a história toda. Eram sempre estimulados a ler palavras, e eram trazidos o livro, figuras ou vídeo no celular referentes às palavras para mostrar depois que eles liam, como forma de estímulo.

3.3 A escola

O projeto foi realizado em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, localizada no centro de uma cidade do interior do Paraná. Tem em torno de 200 alunos, e adota o material didático de um sistema de ensino conceituado no país, mas que não alfabetiza na pré-escola. O maior diferencial dessa escola é o número reduzido de alunos por turma, geralmente, não mais do que 15, o que propicia aos professores dar mais atenção aos alunos e também contribui para um ambiente que estimula a concentração e aprendizagem.

3.4 Avaliação fonológica

Antes de iniciar os encontros, sugeriu-se à escola verificar se as crianças participantes já conseguiam pronunciar todos

os fonemas de sua língua materna, por meio de um teste fonológico. Em um sistema específico de computador, o Nhenhém Fonoaud (NhF) (VASILÉVSKI; ARAUJO; BLASI, 2014), em versão atualizada, a criança via um conjunto (bateria) de figuras, cujos nomes continham todos os sons do português brasileiro. Essa bateria baseou-se nos testes de Scliar-Cabral (2003). O teste era composto por 32 palavras (nome de cada figura, que se esperava que a criança falasse quando lhe perguntavam: O que é isso?), que testavam todos os sons (12 fonemas vocálicos e 19 consonantais) do português e também a articulação do encontro consonantal perfeito /tr/.

A avaliação foi realizada individualmente, pelas professoras das turmas, após receberem treinamento para usar o sistema. As crianças gostaram de fazer o teste, e queriam repeti-lo. O resultado foi que dois alunos do pré-escolar 1 não articulavam /tr/, como em “trança” → /'trã.sa/; e um aluno do pré-escolar 2 não articulava /r/, como em “pera” → /'pe.ra/ e “amor” → /a.'moR/, nem obviamente /tr/. Os demais já articulavam todos os sons.

Esse resultado foi levado em conta ao ensinar, nos encontros, o funcionamento da letra que representa esse fonema.

3.5 Questionário aos pais

No início, foi realizada pela escola uma reunião com os pais ou responsáveis para explicar o método fônico e a variante adotada, tirar dúvidas e orientar como poderiam ajudar no aprendizado dos filhos. Em novembro, um questionário (Quadro 1) sobre a percepção do aprendizado da leitura foi enviado a todos os pais das crianças das séries envolvidas. Para facilitar o preenchimento, privilegiaram-se perguntas

pontuais do tipo sim/não (SN), mas também houve perguntas dissertativas (DI). O objetivo era entender as manifestações da leitura nas crianças fora da escola e sua relação com a perspectiva dos pais.

Ao todo, 16 pais responderam ao questionário. Para facilitar a disponibilização das respostas dos pais, os alunos receberam denominação fictícia como segue. Pré-escolar 1: A., L., D., M., S., Mi., J., P., C., E.; Pré-escolar 2: G., Li., F., Fr., De., T.

Quadro 1: Questões do questionário enviado aos pais.

QUESTÃO		Tipo	
		SN	DI
1	Você notou mudanças no seu filho em relação a leitura, letras, novas palavras?	x	
2	Você notou mais interesse pela leitura nas atividades da escola?	x	
3	Seu filho tem demonstrado interesse fora da escola em ler alguma palavra que não seja do material didático?	x	
4	Dentre essas palavras estão: placas, letreiros, marcas, rótulos, títulos, nomes de pessoas ou palavras que aparecem na tevê? 4a Quais palavras seu filho leu ou tentou ler em alguma situação em que você estava junto? 4b Palavras com quais letras foram difíceis de ler?	x	
			x
5	Você ensina seu filho a ler em casa? 5a Por que você (não) ensina? 5b Se sim, como você ensina?	x	x
			x
6	Você notou diferença na forma como ele está aprendendo a ler e como você esperava que fosse? 6a Qual?	x	x
7	Você ajuda seu filho na leitura?	x	
8	Há quanto tempo você está notando algum interesse na leitura por parte do seu filho?		x
9	Como seu filho se refere às aulas de leitura?		x
10	Comentários e sugestões.		x

4 Resultados

As respostas obtidas foram relativas a 8 meninos e 8 meninas. Desses alunos, 10 eram do pré-escolar 1 (5 meninos e 5 meninas) e 6, do pré-escolar 2 (3 meninos e 3 meninas).

A tabela a seguir traz as perguntas sim/não e as respectivas respostas dadas a elas:

Tabela 1: Questões sim/não e resposta dos pais.

QUESTÃO		RESPOSTA	
		Sim	Não
1	Você notou mudanças no seu filho em relação a leitura, letras, novas palavras?	16	0
2	Você notou mais interesse pela leitura nas atividades da escola?	16	0
3	Seu filho tem demonstrado interesse fora da escola em ler alguma palavra que não seja do material didático?	16	0
4	Dentre essas palavras estão: placas, letreiros, marcas, rótulos, títulos, nomes de pessoas ou palavras que aparecem na tevê?	14	2
5	Você ensina seu filho a ler em casa?	11	5
6	Você notou diferença na forma como ele está aprendendo a ler e como você esperava que fosse?	13	3 NR*
7	Você ajuda seu filho na leitura?	14	2

* NR = Não respondeu.

Sobre a questão 1, a que todos os pais responderam sim, resta lembrar que seus filhos estão na pré-escola, na qual tradicionalmente não se ensina a ler no Brasil. Por isso, o fato de todos notarem mudança em relação à leitura é uma manifestação positiva a ser considerada.

A questão 2 mostra a integração entre a alfabetização e as atividades escolares, na verdade, a alfabetização apoia as tarefas escolares e, segundo os pais, seus filhos mostraram mais interesse em ler ao fazer tais tarefas. Já a questão 3 consolida a leitura em seu papel social, pois, além de ler em casa, as crianças tentaram ler em outros ambientes

em que havia língua escrita. A questão 4 revela que 14 crianças leram palavras que figuram em situações do cotidiano. Essas questões se relacionam a interesse, emoção que remete a despertar a curiosidade pelo novo, fascinante.

Para a subquestão 4a: Quais palavras seu filho leu ou tentou ler em alguma situação em que você estava junto?, obtiveram-se as seguintes respostas:

Ela lê quase todas as palavras, encontra dificuldades apenas em algumas. (mãe de G.)

Tudo, tenta ler tudo sozinha, junta as palavrinhas. (mãe de S.)

Várias. (mãe de F. e mãe de D.)

Várias, como AO VIVO. (mãe de A.)

Várias, tudo o que aparece. (mãe de L.)

FAMÍLIA, COLÉGIO, nomes, CACHORRO, GATO. (pai de T.)

Pronúncias de letras, nome dele. (mãe de P.)

Nomes, sons de letras. (mãe de M.)

FELIZ NATAL, marca da impressora, leu um livro infantil de 5 páginas nas férias. (mãe de E.)

DONOS DA BOLA, FARMÁCIA, EM ESTOQUE. (mãe de Fr.)

VIVO, PIPOCA, BOLO. (mãe de D.)

MÔNICA (personagens). (mãe de C.)

NENO, JU, CAIA. (mãe de J.)

Muitas, por exemplo, PARQUE I. (mãe de Li.)

Nomes de parentes, embalagens.
(mãe de Mi.)

Observa-se claramente que as crianças tentaram ler palavras em contextos diversos, interagindo com gêneros discursivos secundários, em práticas sociocomunicativas que vão de simples – ler o próprio nome – a mais ou menos complexas – ler um livro infantil, ler várias palavras e tudo o que houver no ambiente, o que indica divertimento. Em suma, elas tentam ler o mundo em que vivem, sempre que este mundo oferece linguagem escrita.

Para a subquestão 4b: Palavras com quais letras foram difíceis de ler?, não se obtiveram muitas respostas, mas as que houve trazem uma ideia das maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças ao ler no mundo. Foram 8 respostas em branco. As 8 restantes são as seguintes:

NH, CH, H. (mãe de G.)

CH, LH, NH, RR. (mãe de L.)

NH, CH. (mãe de J.)

Quando tenta escrever, ela coloca ~ sempre que lê ã [como em ANA] e sempre usa um R só em tudo. (mãe de G.)

Quando escreve, ele coloca til em cima do A sempre que ele lê ã. Colocou até no nome dele: ãNDERSON. Antes ele não colocava. (mãe de A.)

Ela lê G com o som de J em todas as situações. Por exemplo, ela lê "ômeja" em vez de "ômega". (mãe de E.)

Ela confunde o G e não sabe ler o W.
(mãe de Li.)

A letra C ele lê sempre como S. Em CAPACETE, por exemplo, o primeiro C ele lê como S [ou seja, ele lê [sa.pa.'se.ti] em vez de [ka.pa.'se.ti]].
(mãe de D.)

Ela ainda tem dificuldade com T, B, D e C. (mãe de Mi.)

Quando o questionário foi passado aos pais, os dígrafos ainda não tinham sido ensinados, o que explica sua menção em quatro comentários. No decorrer dos encontros, os dígrafos foram abordados. A mãe de A. mostra que, apesar de estar no pré-escolar 1 e não haver escrita nos encontros, A. já pratica a escrita em casa, assim como G., que está no pré-escolar 2. Essas espontaneidade e iniciativa indicam divertimento.

Como dito, quando a criança descobre uma regra, ela aplica essa regra a tudo, e isso explica o erro de colocar til em cima do A sempre que se lhe pronuncia /ã/. Ainda, mostra que A. e G. estão usando a lógica que até então conhecem. Isso também se aplica ao aluno D. As letras que não têm correspondência biunívoca trazem dificuldades de aprendizado. Assim é com o uso de C, pois pode ser decodificada como /s/ e como /k/. Leva tempo para os alunos aprenderem que o que regula isso é a vogal seguinte. No exemplo dado pela mãe de D. (CAPACETE), há duas letras C, mas com sons diferentes. As regras para decodificação são aprendidas com pouca dificuldade, com mais tempo e experiência. Trata-se de erros construtivos, que logo as crianças superarão, aprimorando sua lógica sobre o sistema alfabético.

O som /ʒ/, representado na escrita por J e G, revela-se uma das maiores dificuldades para os alunos, que se agrava com o aprendizado do som /g/, que é representado

por G e GU. É preciso tempo para assimilar as regras da escrita relativas a essas letras. W não foi trabalhado nos encontros, pois não há palavras no sistema alfabético do português com W, Y e K. Sua função foi explicada no último encontro.

Ainda, letras que representam consoantes oclusivas (como B, T, D) demandam maior esforço inicial na leitura do que consoantes não oclusivas, como V, F, L. Basicamente, as oclusivas não podem ser pronunciadas sem apoio vocálico e não devem ser ensinadas no início da alfabetização. Assim foi feito, para essa dificuldade ser superada em pouco tempo.

Chama atenção o fato de as crianças realmente lerem e tentarem ler fora da escola. Elas tentam ler palavras com letras que ainda não aprenderam, e isso mostra interesse (curiosidade) pela leitura e conhecimento de o que é ler.

Os pais revelaram-se conhecedores da condição de leitura de seus filhos e expressaram reações positivas à leitura precoce, uma vez que a criança se dispõe a ler por si, sem pressão, nem exigência. Esse florescer do interesse pela leitura incentiva tanto os pais quanto a escola a manter a criança motivada para continuar o aprendizado, que é prazeroso para a criança, pois faz sentido em seu mundo.

A questão 5 mostra a preocupação da maioria dos pais com a aprendizagem da leitura dos filhos. Relativamente a esta questão, Você ensina seu filho a ler em casa?, há a subquestão 5a: Por que você (não) ensina?, para a qual se obtiveram 9 respostas dos 11 pais que responderam ensinar a ler em casa:

Para que ele tenha mais vontade a aprender a ler. (mãe de F.)

Procuramos não forçar neste sentido, acredito que seja algo natural, que ele vai se sentir incentivado com o colega da escola. (mãe de De.)

Porque a leitura é mágica e quero que minha filha sinta essa mágica quando lê. (pai de T.)

Para ele sentir prazer na leitura. (mãe de M.)

Para incentivar a leitura. (mãe de S.)

Porque ela pede, principalmente palavras que ela tem dificuldade. (mãe de E.)

Para ela não ter dificuldade na leitura. (mãe de L.)

Para estimular não só a leitura, mas a interpretação. (mãe de Fr.)

Ensino quando ela pede, mostra curiosidade. (mãe de Mi.)

As respostas mostram incerteza quanto ao sucesso da escola nessa tarefa e que os pais estão atentos às dificuldades frequentes de alfabetização das crianças de hoje. Eles querem que seus filhos gostem de ler, que leiam bem (decodificação) e não tenham dificuldade na interpretação. Notam-se ações no sentido de facilitar o aprendizado e o interesse, sem forçá-los, aproveitando o momento em que os filhos se manifestam.

Dentre os 5 que disseram não ensinar a ler em casa, houve 3 respostas para tal subquestão:

Nunca tentei ensiná-la para não confundir a cabecinha dela, pois não sabemos a metodologia usada na escola. (mãe de G.)

Não posso interferir no modo das professoras ensinarem. (mãe de D.)

Para não atrapalhar a escola e por falta de tempo. (mãe de J.)

As mães que não ensinam a ler em casa receiam dificultar o aprendizado dos filhos, por conta de possível conflito com a metodologia da escola.

Há outra subquestão para ensinar a ler em casa, 5b: Se sim, como você ensina? Das 11 respostas sim para a questão 5, houve 10 respostas a essa subquestão, e duas mães que disseram não ensinar em casa, a mãe de G. e de D. também lhe responderam.

Quando ela pergunta algo procuro responder de acordo. (Mãe de G.)

Escrevo palavras para ele tentar ler da forma que vem aprendendo. (Mãe de F.)

Utilizamos os momentos de tarefa escolar para trabalhar isso, com o próprio material didático da escola. (Mãe de De.)

Basicamente, tento ao máximo por esse método [fônico], mas no tempo dela. (Mãe de S.)

Ajudo na pronúncia das palavras que ela tem dificuldade. (Mãe de E.)

Ensinava pelo nome da letra [método alfabético ou soletração], mas ela está aprendendo fácil e sozinha pelo método fônico. (Mãe de L.)

Lendo histórias e comentando sobre o que lemos. Sempre tentava responder ao que ele se interessava, e aproveitava a oportunidade para despertar mais algum interesse ligado à sua dúvida/curiosidade. (Mãe de Fr.)

Como não posso interferir no modo das professoras ensinarem, prefiro

ajudá-lo conforme vou vendo que ele tem dúvida. (mãe de D.)

Na realização das tarefas da escola, e faço leitura à noite de algum livro infantil ou gibi. (mãe de C.)

Com jogos, caça-palavras. (mãe de Li.)

Evidenciando os fonemas. (mãe de Mi.)

Dentre essas mães, 4 aludiram ao método fônico. Algumas entendem que ensinar a ler é ajudar na tarefa da escola. Apenas duas mães relatam ler histórias para os filhos, mas isso não parece atrelado a uma forma de ensinar a ler. Ajudar a criança a ler palavras e tirar dúvidas quando elas perguntam é recorrente nas respostas, como forma de ensinar a ler. Cabe lembrar que as tarefas às quais as mães se referem não são dos encontros de leitura. Verifica-se aí a literacia familiar, quando leem livros e gibis e quando usam jogos para estimular a leitura.

Para a questão 6, Você notou diferença na forma como ele está aprendendo a ler e como você esperava que fosse?, havia a subquestão 6a, Qual?, que gerou 13 respostas dentre os que responderam que houve mudança, as restantes estavam em branco.

Geralmente, falamos o nome da letra e ela como se pronuncia. (Mãe de G.)

Diz que o som da palavra é diferente de como falamos e pronuncia conforme está aprendendo. Ele diz o som letra. Concordo com ele, pois ele aprende de forma diferente da que aprendemos. (mãe de F.)

Ele tenta ler o som das letras da palavra [e juntá-las], identificando [a

palavra], coisa que não fazia [apenas soletrava]. (mãe de P.)

Faz muitas perguntas, conta o som da letra. Então, falamos o som, ele não gosta de repetir o som de letra que ele ainda não aprendeu. Só quer saber o que está escrito. (mãe de A.)

Lendo seu nome, pronunciando o som da letra G, conforme o projeto desenvolvido. (mãe de M.)

Quando pronunciamos errado, ela corrige, ex.: M – EME – ela diz o som. Está lendo sozinha, juntando as palavrinhas, os sons, e na escrita reproduz o som para escrever. Está mais feliz e entusiasmada. (mãe de S.)

Passou a pronunciar o som das letras em vez do nome, e passou a tentar ler palavras com as quais se deparava no cotidiano. Sempre pronuncio o som da letra no lugar do nome agora. (mãe de E.)

Ela fala a pronúncia da letra e está lendo. Uma vez perguntou que letra é essa (P), falei que era pê, mas não ajudei muito, agora entendo por quê. Antes de conhecer o método dos fonemas, com meus outros dois filhos, ensinava diferente, mas agora é bem mais fácil. (mãe de L.)

Fala o som das letras, e forma palavras. (mãe de J.)

Ela já está lendo. Amei o novo método. (mãe de Li.)

Ele está animado. Ele mesmo tenta ler os livrinhos, em vez de só eu ler para ele. (mãe de D.)

Ela pronuncia o som das letras e algumas fala o nome. M por exemplo ela fala eme. (mãe de C.)

Fala os fonemas. (mãe de Mi.)

Chama atenção que A. não quer saber letras novas em casa. Questionada a mãe sobre o porquê, ela disse que ele quer esperar a professora ensinar a letra na escola para aprender a ler palavras com tal letra. A mãe de L., que tem mais dois filhos e os ensinou a ler em casa também, compara o aprendizado deles com o de L. e, surpresa, relata, com base na experiência, o quanto o método facilita o aprendizado da leitura. A mãe de Li. mostra-se admirada e satisfeita com sua filha lendo precocemente e valoriza o método por meio de adoração. A mãe de S. relata a alegria de sua filha ao ler, juntar sons e formar palavras, e que ela corrige quem fala errado a letra. S. usa sua experiência (que está dando certo) para criar seu conceito de leitura e o acha correto. A mãe de C. revela que sua filha já sabia o nome das letras, mas agora fala o som das letras que aprendeu na escola. Ora, o aprendizado da leitura não depende de saber o nome da letra. Assim, essa informação torna-se um complicador, pois demanda esforço mental desnecessário ao aprender a ler. Eliminando-se essa informação, foca-se na leitura desde o início do ensino. Cabe ressaltar que a mãe de D. relata o interesse de seu filho, que agora quer ler os livros com ela. D. e sua mãe transcenderam a prática de literacia “leitura em voz alta para a criança”, pois ele quer ler junto com a mãe, ou seja, deixar de ser ouvinte para ser leitor em voz alta. Ela lê COM ele e não mais PARA ele.

As 13 respostas, de algum modo, relacionam o som da letra como a principal diferença entre a forma como eles aprendem e como as mães esperavam que fosse. Nota-se que as mães veem o progresso dos filhos e tentam ajudá-los, ajustando-se ao método fônico. Elas relatam emoções positivas dos filhos com a leitura (animação, entusiasmo, alegria, interesse) e delas mesmas

(admiração, satisfação, surpresa e alegria), por ver os filhos aprendendo a ler cedo. A vontade de obter autonomia na leitura é evidenciada, quando as crianças tentam ler sozinhas ou ler junto com os pais. Todos os relatos mostram crianças levando para casa e, melhor ainda, praticando os conhecimentos em leitura que aprenderam na escola. Observa-se que tanto pais que sentem certa insegurança quanto os que encorajam esse aprendizado ficam entusiasmados e estimulados com as novas conquistas de seus filhos.

Sobre a última questão sim-não, 7, Você ajuda seu filho na leitura?, apenas duas mães responderam que não ajudam seus filhos a ler. A mãe de P., que respondeu não ensinar a ler em casa nem ajudar na leitura, e a mãe de C. que respondeu ensinar a ler em casa, mas disse estar insegura: “[...] não sei o quanto fazer isso”. Quando os pais ensinam a ler ou ajudam na leitura, eles tornam-se mediadores do aprendizado, e isso deve despertar sentimentos positivos e incentivo, como visto. As respostas indicam que os pais se mostram atentos para não criar sentimentos negativos mediante conflito com o método da escola.

Para a questão 8: Há quanto tempo você está notando algum interesse na leitura por parte do seu filho?, as respostas foram as seguintes, após as quais está o tempo decorrido desde o início dos encontros de leitura:

Desde o início (mãe de De., pai de T., mãe de P., mãe de S., mãe de L., mãe de A.) – 1 mês

Pouco tempo após o início (mãe de G.) – 2 meses

Desde julho (mãe de Fr.) – 3 meses

Desde agosto (mãe de E.) – 4 meses

Desde setembro (mãe de C., mãe de J., mãe de Li., mãe de D., mãe de Mi) – 5 meses

Outubro (mãe de F., mãe de M.) – 6 meses

A partir do primeiro mês dos encontros, os pais começaram a perceber mudanças na atitude dos filhos em relação à leitura. Ao que parece, o desenvolvimento (aprendizado, no caso) da criança norteia o que ela expõe de conhecimento em casa, pois as crianças começaram a ler em tempos diferentes, apesar de receber os mesmos estímulos. Até mesmo crianças com dificuldade de aprender a ler no início levaram o interesse pela leitura para casa.

Para a questão: Como seu filho se refere às aulas de leitura?, obtiveram-se 15 respostas positivas, com palavras como: gosta, gosta muito, adora ou ama; e 1 resposta em branco. Essas respostas indicam que a aula de leitura não é cansativa para os alunos e que lhes propicia divertimento, assim, merece ser comentada – com entusiasmo, inclusive – com a família. As respostas também mostram que nem sempre as crianças expressam explicitamente seus sentimentos em sala, pois algumas crianças cuja mãe disse manifestarem que gostam da aula, adoram-na ou a amam não demonstravam isso concretamente em sala – como P., M. e J. Essas respostas são esclarecedoras, pois ensinam que aprender a ler é prazeroso para crianças pré-escolares e confirma que elas sabem o que estão aprendendo, tanto que praticam sozinhas seu aprendizado e tornam-se cientes de que ainda não sabem ler tudo.

Na questão livre sobre comentários e sugestões, houve 5 respostas em branco, 1 sugestão de conteúdo e 10 comentários que

mostram o quanto a leitura pode ser lúdica aos aprendizes:

Parabenizo a escola pelo projeto, embora acredite que são muito novos ainda, fico feliz que para o A. seja algo prazeroso. Ele fica muito feliz cada vez que aprende um som novo, e isso mostra que o projeto está no caminho certo. (Mãe de A.)

Ele adora as aulas, sempre comenta. (Mãe de M.)

Parabéns, projeto maravilhoso, ela ama as aulas. E poderia ter em mais dias. (Mãe de S.)

Ela tem muito entusiasmo e alegria com as aulas de leitura! Os comentários são muito positivos! Percebi um desenvolvimento muito fácil da L. para a leitura! Uma segurança incrível para a idade dela nesta área e em outras. Os olhinhos brilhando quando ela mesma percebe que já está fácil! (Mãe de L.)

Ela não comenta muito, mesmo quando perguntamos ela diz que não se lembra das aulas, mas percebemos claramente que ela aprende [...]. Ótimo projeto. Parabéns pelo trabalho e obrigada pela paciência com a nossa filha. (Mãe de E.)

Ele fala das aulas de leitura com felicidade e empolgação. Parabéns pelo projeto. E, se puder, continuem esse projeto. (Mãe de Fr.)

Eu fico boba de ver como ele é interessado demais na leitura. Mas percebo que ele se cansa quando tenta e não consegue ler as palavras. D. fala muito das aulas de leitura, tanto que, quando ele está querendo faltar aula, eu digo que naquele dia acredito que seja aula de leitura... e ele vai, querido. (Mãe de D.)

Em casa ele conta a letra que aprendeu fazendo o som dela. Método muito rico e interessante [...]. (Mãe de J.)

Ela não demonstra muito interesse em estudar ainda, mas adora, e vem [para casa] pronunciando a letra que aprendeu. (Mãe de C.)

Ela fala das aulas de leitura com entusiasmo. (Mãe de Mi.)

As tantas emoções positivas expressas nesses comentários são incentivos para pais acompanharem seus filhos na leitura e crianças pequenas aprenderem a ler de forma suave, lógica e que produz resultados em pouco tempo, de modo que elas sentem seu aprendizado e querem aprender cada vez mais. Para os pais, ver segurança e “olhinhos brilhando” no filho ao conseguir ler desencadeia emoções como surpresa, alegria, admiração, satisfação. A admiração faz a mãe “ficar boba” com o interesse do filho pela leitura. A criança, além da alegria e satisfação, mostra interesse e desejo de continuar aprendendo. Nota-se que nem sempre ela precisa comentar em casa, pois suas atitudes contam aos pais como se sente; afinal, ler é mais do que contar algo, é encantar, é conhecer o mundo (NUNES et al., 2012).

A mãe de D. menciona que ele se cansa quando tenta ler uma palavra e não consegue. Essa iniciativa espontânea e interesse por ler tudo, até o que ainda não foi ensinado, é desejada em todos os aprendizes. Importante é que a criança saiba que ainda está aprendendo e logo vai aprender a ler mais. A cobrança prejudicaria a empolgação, o interesse e, conseqüentemente, o aprendizado. Por isso, as crianças aprenderam e acompanharam os conteúdos porque quiseram, decidiram

assim, e o cansaço de não conseguir ler uma palavra – que lhes poderia desencadear uma emoção negativa – não lhes pesava muito, pois não era tarefa de casa.

Ainda, houve pais que se defrontaram com seus filhos lendo em casa ou se referindo aos encontros de leitura, então, foi-lhes pedido que contassem a situação nos comentários do questionário. Cabe expor aqui os relatos dos pais que o fizeram:

Quando algumas pessoas ligavam, ele começou a me avisar quem era. Aparecia o nome na tela do celular: NENO, JU, CAIA, sem foto, e ele me avisava: – Mãe, o tio NENO tá ligando. (mãe de J.)

Meu filho queria comprar um carrinho pela Internet, mas aparecia INDISPONÍVEL. Expliquei a ele o que era indisponível, e disse que talvez um dia o carrinho pudesse estar disponível. Sem eu saber, ele começou a acompanhar o sítio em que tentávamos fazer a compra. Um dia, ele me perguntou: – Mãe, o que é EM ESTOQUE? – expliquei que era quando tinha várias peças de uma mesma coisa. Ele disse: – Então, pode comprar o meu carrinho, porque agora está EM ESTOQUE. (mãe de Fr.)

Começamos a perceber que G. tentava ler placas quando andávamos na rua, qualquer coisa que pegava na mão e havia algo escrito nos perguntava: essa é a letra /a/? Esse é o /g/ de G[...]? Meu susto maior foi um dia com ela no supermercado quando parou em frente à geladeira e começou a ler os rótulos das bebidas: COCA-COLA, BAVÁRIA, FANTA. Aí não acreditei. Fomos andando pelas gôndolas e fui dando produtos para ela ler nas embalagens. Chorei emocionada! Daí para frente foi aperfeiçoando

muito rápido, como num passe de mágica. Fiquei encantada com a forma rápida e precisa com que ela começou a ler. (mãe de G.)

Meu filho estava assistindo tevê e eu queria desligá-la. Eu disse: – Vamos desligar a tevê, isso está gravado, depois você assiste. Ele disse: – Não está gravado não, mãe, está AO VIVO, olha aqui. – e mostrou essas palavras escritas no canto da tela. (mãe de A.)

No início dos encontros, via a professora na sala uma vez por semana, mas não sabia ao certo o que estava acontecendo. Na terceira semana, quando peguei meu filho na escola, perguntei o que ele tinha feito naquela aula e ele disse: – Eu aprendi a ler. (mãe de De.)

A partir dos relatos, observa-se crianças de 4,5 a 6 anos surpreendendo seus pais, por estarem envolvidas ativamente em práticas sociais relevantes em que a leitura desempenha papel fundamental e por saberem que estão aprendendo a ler. Esse envolvimento mostrou-se pleno, e a leitura, decisiva para que elas atingissem seu objetivo, conquistassem sua autonomia.

Discussão

Apesar de não trabalhar diretamente com as crianças, uma vez que o questionário se destinou aos pais, considera-se que se podem inferir as emoções positivas também nos alunos. As crianças passaram aos pais seu aprendizado e emoções com a leitura, e assim se revelou a emoção dos cuidadores ao ver seus filhos lendo e interessados no mundo letrado. Isso incentivou e facilitou a mediação dos pais.

A partir da perspectiva dos pais, fica claro que o ensino da leitura na pré-escola,

do modo como foi feito, sem cobrança, sem avaliação, gera de interesse pela leitura e aprendizado efetivo, que extrapola a sala de aula e torna-se prática social. Mesmo alunos muito pequenos, que não demonstravam, na escola, interesse por estudar, tentavam ler palavras fora da escola e contavam aos pais os sons que aprendiam.

Há dois comentários que embutiriam emoções negativas, cabe retomá-los aqui. O primeiro é o relato da mãe de A. que acha que ele é muito pequeno para aprender a ler. Isso poderia causar ansiedade nessa mãe, contudo, a preocupação dela não se sustenta perante o prazer que seu filho sente ao ler, e torna-se alegria. O segundo é o relato da mãe de D. de que seu filho se sentia cansado ao tentar ler uma palavra cujas letras ainda não tinha aprendido. Isso demonstra nível elevado de interesse, e ensina que é preciso esclarecer ao aprendiz que a leitura vem devagar, que ele precisa ter paciência, pois com o tempo vai conseguir ler cada vez mais, até ler tudo sozinho. Isso era trabalhado exaustivamente nos encontros. Assim, não cabe relacionar esse cansaço com ansiedade nem ele se tornou constrangimento ou receio, porque D. mostrava-se cada vez mais interessado na leitura na escola e fora dela.

A pesquisa mostra que o método fônico facilita a automatização do funcionamento da escrita pela criança, e lhe permite rapidamente perceber as regularidades do sistema escrito e exercitá-las em seu dia a dia. Ao aprender a decodificar por um método trabalhoso e cansativo, a dificuldade é maior, pois a leitura precisa de atenção constante para ser compreendida. Nesta pesquisa, ocorreu nas crianças que leram a memorização da experiência com leitura, a qual passou pelo filtro da atenção e começou a se consolidar.

Especificamente sobre a variante do método fônico utilizada, pode-se considerá-la parte do *input* necessário para as crianças aprenderem a ler. A qualidade desse *input* técnico mostra-se adequada, pois até mesmo crianças que não conseguiram ler palavras inteiras nas avaliações transmitiram emoções positivas, como desejo, interesse, satisfação em relação a aprender a ler. Isso sugere que logo aprenderão. Evidencia-se que a experiência dos alunos com o método fônico foi positiva, ela lhes marcou e os estimulará a estudar.

Apesar de, em certa medida, limitado – embora indiscutivelmente válido para os participantes –, este estudo mostra que aprender a ler pode gerar várias emoções positivas nos envolvidos. Mesmo crianças que ainda não conseguiam ler muito nos encontros engajaram-se em práticas em que a leitura estava presente. Dentre as emoções que transpareceram como norteadoras dessas práticas, destacam-se interesse, alegria, satisfação, desejo nas crianças e surpresa, admiração (que chega ao encantamento), satisfação e alegria nos pais. Não se constata constrangimento, medo nem decepção.

Do relato dos pais infere-se que o método utilizado foi facilitador para os aprendizes pré-escolares, pois lhes propiciou aprender a ler e participar ativamente de práticas comunicativas em gêneros discursivos secundários fora da escola, sem que lhes fosse solicitado. Satisfeitos, os pais foram mediadores cautelosos, facilitadores e incentivadores do aprendizado dos filhos, e aprovaram o método e a alfabetização em leitura na pré-escola. Ainda, os relatos revelaram que os alunos tinham dificuldades que não se percebiam nos encontros.

Por fim, a literacia familiar aparece em todas as respostas, pelo simples fato de elas

existirem. Isso mostra que a família, mediadora natural das experiências da criança fora da escola, está participando da aprendizagem da língua escrita com a criança, sanando dúvidas, conversando, observando-a ler o mundo e se interessar pela leitura. A família pratica a literacia quando percebe a dificuldade da criança de ler alguma letra ou que ela coloca marca gráfica onde não há. Essas observações levam à certeza da segurança e do estímulo que a participação da família traz à criança, tornando o aprendizado da leitura mais interessante. Quando a criança não apenas ouve histórias ou pergunta o que está escrito, mas lê histórias com os pais ou lê avisos para eles, a família transcende a um nível mais elevado de literacia.

Conclusão

A partir da percepção dos pais e considerando as emoções, este estudo mostrou que a criança pré-escolar aprende a ler pelo método fônico e se engaja ativamente em práticas sociocomunicativas permeadas pela língua escrita, com a família e com o mundo. Os dados coletados, respostas dos pais a um questionário, revelaram aprendizado e dificuldades das crianças e emoções despertadas nelas e nos pais.

A pesquisa indica que o método fônico, na variante utilizada, é adequado para a alfabetização na leitura de crianças pré-escolares, uma vez que é eficiente e desperta emoções positivas, e que tal alfabetização estimula os pais a acompanhar seus filhos e participar mais ativamente da inserção destes no mundo letrado.

Referências

ABRANTES, P. De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.126, jan./mar. Online, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100007. Acesso em: maio 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. **Neurociência dos Seis Primeiros Anos - implicações educacionais**. 2016. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neurolgicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszecz.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: maio 2020.

BUCHWEITZ, A. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. **J Pediatr**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 3, supl. 1, p.8-13, 2016. DOI 10.1016/j.jpmed.2016.01.005. Acesso em: maio 2020.

BUCHWEITZ, A.; MASON, R. A.; TOMITCH, L. M.; JUST, M. A. Brain activation for reading and listening comprehension: an fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension. **Psychol Neurosci**, v.2, p.111-23, 2009.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARPENTIERI, J.; FAIRFAX-CHOLMELEY, K.; LITSTER, J.; VORHAUS, J. **Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development**. London: NRDC, Institute of Education, 2011. Disponível em: <http://www.nrdc.org.uk/?p=795>. Acesso em: jun. 2020.

CARVALHO, C. G.; CAMPOS JR., D. J.; SOUZA, G. A. D. B. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. **Rev. Univ. Vale do Rio Verde**, v.17, n.1, p.1-10, jan.-jul. 2019.

COWEN, A. S.; KELTNER, D. Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)**. New York University, New York, NY, September, 2017, p.1-10. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/pnas/early/2017/08/30/1702247114.full.pdf>. Acesso em: maio 2020.

DAMÁSIO, A. **O livro da consciência: a construção do cérebro consciente**. Lisboa: Temas & Debates, 2010.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Trad. L. Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Método alfabético e de soletração. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>. Acesso em: maio 2020.

GOSWAMI, U. Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective. **Journal of Philosophy of Education**, v. 42, n. 3-4, p. 381-399, 2008.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocação**, v.4, p.3-12, 2011. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em: maio 2020.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. **Brasil 2018: Resultados preliminares**. Instituto Paulo Montenegro/OnG Ação Educativa. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: maio 2020.

IZARD, C. E.; LIBERO, D. Z.; PUTNAM, P.; HAYNES, O. M. Stability of emotion experiences and their relations to traits of personality. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.64, n.5, p.847-860, 1993.

KUHL, P. K. Early Language Learning and Literacy: Neuroscience Implications for Education. **Mind, Brain, and Education**, v.5, n.3, p.128-142, Sept. 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x>. Acesso em: maio 2020.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY – NIL. **Developing Early Literacy**. Report of the National Early Literacy Panel. 2009. Disponível em: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPreport09.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

NUNES, I.; PEREIRA, M. P.; SANTOS, M. S. V.; ROCHA, J. M. F. A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola

Walt Disney. **Rev. Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade de Alta Floresta**, v.1, n.2, 2012.

Disponível em: <http://www.faflo.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/53>. Acesso em: jun. 2020.

PEREIRA, W. R.; RIBEIRO, M. R. R.; DEPES, V. B. S.; SANTOS, N. C. Emotional competencies in the process of teaching and learning in nursing, from the perspective of the neurosciences. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.21, n.3, p.663-669, June 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692013000300663. Acesso em: jun. 2020.

REYNOLDS, M.; BESNER, D. Reading aloud is not automatic: Processing capacity is required to generate a phonological code from print. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v.32, p.1303-1323, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **Aventuras de Vivi**. Florianópolis: Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: Fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. Florianópolis: Contexto, 2003.

SÉNÉCHAL, M. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: from kindergarten to grade 3. **Encyclopedia of Language and Literacy Development**. London: Canadian Language and Literacy Research Network, 2008.

SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. **Dev Psychopathol**, v.20, p.1329-49, 2008.

SHAYWITZ, S. **Overcoming dyslexia**: A new and complete science-based program for

reading problems at any level. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

SIGNORINI, I.; DIAS, R. Até agora, só ferrada, cara! O cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.75-102.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8423/6256>. Acesso em: maio 2020.

VASILÉVSKI, V.; ARAUJO, M. J.; BLASI, H. F. A Brazilian Portuguese Phonological-prosodic Algorithm Applied to Language Acquisition: A Case Study. WORKSHOP ON COGNITIVE ASPECTS OF COMPUTATIONAL LANGUAGE LEARNING (CogACLL), 5., 2014, Gothenburg, Sweden, **Proceedings...**, Chalmers University, Gothenburg, p.3-8.

VASILÉVSKI, V. **Construção de um sistema computacional para suporte à pesquisa em fonologia do português do Brasil**. 2008. 166f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YONCHEVA, Y. N.; WISE, J.; MCCANDLISS, B. Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. **Brain and Language**, v.145-146, p.23-33, June-July 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X15000772>. Acesso em: maio 2020.