

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA- UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

MARIA JOSÉ BATISTA CASTANHEIRO

IDENTIFICANDO DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA DE DOIS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ARARAQUARA – SP

2017

MARIA JOSÉ BATISTA CASTANHEIRO

**IDENTIFICANDO DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA DE DOIS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, da Universidade de Araraquara, UNIARA, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA – SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

C341i Castanheiro, Maria José Batista

Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do ensino fundamental/Maria José Batista Castanheiro. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.

124f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Dificuldades de leitura e escrita. 2. Alfabetização. 3. Prática Pedagógica. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CASTANHEIRO, M.J.B. **Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do Ensino Fundamental I**. 2017.124f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

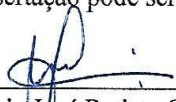
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Maria José Batista Castanheiro

TÍTULO DO TRABALHO: Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do Ensino Fundamental I

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização



Maria José Batista Castanheiro

Endereço: Rua Santos Reis, 375.Bairro Santos Reis-Macaubal- SP- CEP:15370-000

E-mail: mariacastanheiro@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: MARIA JOSÉ BATISTA CASTANHEIRO


TÍTULO DO TRABALHO: "Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do Ensino Fundamental I"

Assinatura do(a) Examinador(a)


Conceito


Prof. Dr. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada


Profª. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada


Profª. Dra. Mônica Pereira
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 02/05/2017


Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

Dedico este trabalho a toda minha família, especialmente à minha mãe Jandyra pela motivação e incentivo aos estudos e aos meus irmãos Enéias, *in memoriam*, Laodicéia e Brás.

Dedico, também, à minha sogra Maria José Mantovani Castanheiro, *in memoriam*, que sempre me incentivou e foi uma grande amiga, a meu esposo, a meus filhos e a meus cunhados.

Dedico à minha orientadora Dirce Charara Monteiro, pela grande colaboração no decorrer deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha professora Dra. Dirce Charara Monteiro, que teve papel fundamental em minha formação, pelo zelo, apoio, carinho, paciência em todos os momentos.

À Escola onde realizei a pesquisa, pelo apoio, carinho, afetividade e colaboração para que todo o trabalho de pesquisa fosse realizado,

À Escola onde trabalho, por organizar meu horário de aula de acordo com as disciplinas do Curso de Mestrado e com as necessidades da pesquisa realizada.

À professora participante desta pesquisa, pela disponibilidade, troca de experiências, pelo carinho, sempre muito aberta e solícita, mantendo as portas de sua sala de aula para que eu desenvolvesse o meu trabalho de pesquisa.

Aos alunos queridos, sempre abertos e prontos a interagir nas atividades propostas.

Às Professoras Dra. Maria Betanea Platzer e Dra. Mônica Pereira pelas importantes sugestões oferecidas no exame de qualificação.

Aos familiares e amigos, que me incentivaram e entenderam a minha ausência.

A toda minha família que sempre me incentivou.

A Deus, meu refúgio e fortaleza.

RESUMO

Considerando o crescente número de alunos promovidos para o 6^a ano do Ensino Fundamental II que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, este estudo tem por *objetivo geral* investigar as dificuldades de leitura e escrita de dois alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I que não conseguiram atingir o nível de aprendizagem de seus colegas de classe. Os objetivos específicos são: a) identificar as principais dificuldades de leitura e escrita e escrita desses dois alunos; b) descrever o contexto familiar e escolar desses alunos; c) selecionar e aplicar algumas atividades para aprofundamento da sondagem inicial, avaliando sua eficácia para agilizar o processo de aprendizagem desses alunos. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza descritiva, com uma fase de diagnóstico e uma fase de aplicação de algumas atividades para aprofundar a sondagem inicial. A pesquisa foi realizada numa escola pública de uma pequena cidade do interior paulista, com dois alunos com defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita. Os instrumentos/procedimentos utilizados foram: a) diagnóstico inicial das dificuldades de leitura e escrita; b) entrevista com a professora; c) entrevista com os pais ou responsáveis pelos alunos; d) aplicação e avaliação de atividades que pudessem ser eficazes para agilizar o processo de aprendizagem desses alunos. Dentre os resultados obtidos, além das atividades na sala de aula, que devem ser adaptadas para esses alunos, eles necessitam : a) de profissionais especializados com sólido conhecimento linguístico e pedagógico que os orientem em horário extraclasse; b) de atendimento individualizado, pois se dispersam muito facilmente e precisam de muita atenção e concentração para realizar as atividades propostas; c) de elogios constantes a cada atividade bem sucedida, pois apresentam uma autoestima muito baixa; d) de atividades variadas, preferencialmente baseadas em metodologias diferentes da utilizada pelo professor da classe; e) de apoio familiar. Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído para a identificação das principais dificuldades de leitura e escrita desses dois alunos, apontando alguns fatores que podem ter colaborado para sua defasagem escolar que precisaria ter sido enfrentada mais precocemente, causando menores danos no processo de escolarização desses alunos.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura e escrita. Alfabetização. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Considering the increasing number of students promoted to the 6th grade of elementary school presenting serious learning difficulties in reading and writing, the aim of this study was to investigate the reading and writing difficulties of two 5th grade students who didn't achieve the learning level of their classroom mates. The specific aims were: a) to identify the main reading and writing difficulties of these two students; b) to describe these students' family and school context; c) to select and apply some activities to deepen the initial diagnosis, evaluating their effectiveness to optimize the learning process of these students. It is a qualitative descriptive research, with two moments: a diagnostic one and a moment of application of some activities to deepen the initial diagnosis. The research was developed in a public school of a small city in São Paulo state, with two students with learning deficits in reading and writing. The instruments/procedures were: a) an initial diagnosis of the reading and learning difficulties; b) an interview with the teacher; c) interviews with the students' parents or with the person responsible for them; d) application and evaluation of some activities that could help them in their learning process. Among the results, besides the activities developed in the classroom, that must be adapted to these students, they need: a) specialized professionals with a consistent linguistic and pedagogical knowledge, to orient them in out- of - class activities; b) personal attention, for they lose their focus easily and need a lot of concentration to do the proposed activities; c) frequent praises when they are successful, for they have a low self-esteem; d) a variety of activities, preferably based on a methodology different from the one adopted by the classroom teacher; e) family support. We expect, with this research, to have contributed to the identification of the main reading and learning difficulties of these two students, pointing some factors which may have collaborated to this school discrepancy that should have been detected earlier, causing less damage in the school process of these students.

Keywords: Reading and writing difficulties. Literacy. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-------|
| Quadro 1 – Participantes e instrumentos/procedimentos..... | p.42 |
| Quadro 2 - Diagnóstico inicial feito pela professora da classe..... | p.58 |
| Quadro 3- Transcrição do ditado de palavras-André..... | p.61 |
| Quadro 4 - Transcrição do ditado de frases – André..... | p.64 |
| Quadro 5 - Transcrição do ditado de palavras- Mariana..... | p.66 |
| Quadro 6 - Transcrição do ditado de frases-Mariana..... | p.69 |
| Quadro 7- Atividades com o filme “Menina bonita do laço de fita”..... | p.72 |
| Quadro 8- Menina bonita do laço de fita..... | p.74 |
| Quadro 9 - Segmentação do texto lido-Mariana..... | p.78 |
| Quadro 10 - Atividade 4 - André- Segmentação de palavras..... | p.82 |
| Quadro 11 - Frases produzidas por André..... | p.87 |
| Quadro 12 - Avaliação geral dos jogos selecionados..... | p.97 |
| Quadro 13 – Transcrição da reescrita da fábula-André..... | p.102 |
| Quadro 14 - Lista de compras no mercado-Mariana..... | p.103 |
| Quadro 15 - Quadro 15 -Transcrição da lista de compras no mercado- André..... | p.105 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------|
| Figura 01: Esquema de concepção do currículo como processo e práxis..... | p.36 |
| Figura 02: Ditado de palavras - André..... | p.62 |
| Figura 03: Ditado de frases - André | p.64 |
| Figura 04: Ditado de palavras - Mariana..... | p.67 |
| Figura 05: Ditado de palavras- Mariana (cont.)..... | p.68 |
| Figura 06: Ditado de frases - Mariana..... | p.69 |
| Figura 07: Capa do livro Menina bonita do laço de fita..... | p.73 |
| Figura 08: Atividade 1 - Mariana..... | p.76 |
| Figura 09: Atividade 2 - Mariana..... | p.77 |
| Figura 10: Segmentação do texto lido – Mariana..... | p.78 |
| Figura 11: Atividade 1- André..... | p.79 |
| Figura 12: Atividade 2- André..... | p.80 |

| | |
|---|-------|
| Figura 13: Atividade 3 - André..... | p.81 |
| Figura 14: Atividade 4 – André-Segmentação de palavras..... | p.82 |
| Figura 15: Complete as palavras com a letra C-Mariana..... | p.84 |
| Figura 16 Atividade com m ou n-Mariana..... | p.85 |
| Figura 17: Atividade com r ou rr-Mariana..... | p.86 |
| Figura 18: Complete as palavras com a letra C-André..... | p.87 |
| Figura 19: M ou N? - André..... | p.88 |
| Figura 20: R ou RR? - André..... | p.89 |
| Figura 21: Trem do alfabeto A..... | p.91 |
| Figura 22: Trem do alfabeto K..... | p.91 |
| Figura 23: Trem do alfabeto F..... | p.91 |
| Figura 24: Quadro de jogos..... | p.93 |
| Figura 25: Primeiros passos – página de abertura..... | p.94 |
| Figura 26: Completar com a letra inicial das figuras..... | p.94 |
| Figura 27: Identificar primeira letra da imagem..... | p.94 |
| Figura 28: Completar as letras que faltam..... | p.95 |
| Figura 29: Completar as sílabas das palavras (com gravuras)..... | p.95 |
| Figura 30: Completar as sílabas (sem gravura)..... | p.95 |
| Figura 31: Ordenação de sílabas (sem gravura- com primeira sílaba)..... | p.96 |
| Figura 32: Ordenação de sílabas (com gravura)..... | p.96 |
| Figura 33: Ordenação de sílabas (com gravura)..... | p.96 |
| Figura 34: A formiga e a pomba..... | p.99 |
| Figura 35: O urso e os dois viajantes..... | p.100 |
| Figura 36: A raposa e o espinho..... | p.100 |
| Figura 37: Reescrita da fábula-André..... | p.101 |
| Figura 38: Lista de compras no mercado - Mariana..... | p.103 |
| Figura 39: Lista de compras no mercado – André | p.104 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------|
| Tabela 1- Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo..... | p.13 |
|--|------|

SUMÁRIO

| | |
|--|-------|
| 1 INTRODUÇÃO | p.12 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | p.24 |
| 2.1 Alfabetização e letramento..... | p.24 |
| 2.2 A questão metodológica..... | p.27 |
| 2.3 O conceito de dificuldade..... | p.31 |
| 2.4 A análise de erros..... | p.34 |
| 2.5 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica..... | p.35 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | p.37 |
| 3.1 Contexto da pesquisa..... | p.38 |
| 3.2 Participantes..... | p.38 |
| 3.3 Instrumentos/procedimentos..... | p.40 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS OBTIDOS | p.43 |
| 4.1 A observação dos alunos no contexto escolar | p.43 |
| 4.1.1 Primeiros contatos com Mariana..... | p.44 |
| 4.1.2 Primeiros contatos com André..... | p.47 |
| 4.2 Conversando com a professora Ana..... | p.50 |
| 4.3 Entrevista com a responsável pela aluna Mariana..... | p.54 |
| 4.4 Conhecendo a mãe de André..... | p.55 |
| 4.5 O diagnóstico inicial da professora da classe e da pesquisadora..... | p.58 |
| 4.6 Propondo atividades..... | p.71 |
| 4.6.1 Atividades a partir de um texto..... | p.71 |
| 4.6.2 Atividades para ensinar algumas regularidades ortográficas..... | p.83 |
| 4.6.3 Jogos no computador..... | p.90 |
| 4.6.4 Leitura de fábulas..... | p.99 |
| 4.6.5 Textos do dia a dia..... | p.102 |

| | |
|--|-------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | p.106 |
| REFERÊNCIAS | p.109 |
| APÊNDICES | p.113 |
| APÊNDICE A - TA- Termo de assentimento | p.113 |
| APÊNDICE B -TCLE- Autorização dos pais..... | p.114 |
| APÊNDICE C - TCLE - Pais..... | p.115 |
| APÊNDICE D - TCLE -Professora..... | p.116 |
| APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada- Professora..... | p.117 |
| APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada-Pais/responsável..... | p.119 |
| ANEXO 1- Sequência didática baseada na obra Menina bonita..... | p.120 |

1 INTRODUÇÃO

Sou graduada em Pedagogia, Licenciatura Plena (1994), e iniciei minha prática profissional em 1995, atuando como docente no Ensino Fundamental I, principalmente nos anos iniciais, como alfabetizadora, uma função que exige muito saber teórico, e demanda uma prática pedagógica cuidadosa. Fiz cursos de formação continuada para encontrar caminhos para melhorar minha prática. São inesgotáveis as estratégias de articulação entre o saber do professor com as necessidades do educando, cercadas de frustrações e angústias por não obter êxito em algumas empreitadas. No entanto, a cada novo conteúdo a ser ensinado, a cada atividade elaborada, recobrava o ânimo e analisava os resultados, para retomadas e proposição de novas estratégias. Minha atuação profissional como alfabetizadora foi também muito motivadora no sentido de levar-me a buscar vários cursos para fundamentar minha prática (“ Como fazer poemas”, “Contar histórias”, entre outros), além de ter tido oportunidade de trocar experiências com professores que já atuavam há mais tempo.

Concluí a graduação em Letras (Língua Portuguesa/ Inglês) em 2002 e sou titular de cargo efetivo em Português, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em uma escola pública de uma cidade do interior paulista.

Minha inquietação de pesquisa surgiu da minha atuação docente como professora de Língua Portuguesa, pois tenho observado que é crescente o número de alunos promovidos para o 6ª ano do Ensino Fundamental II, que apresentam dificuldades de leitura e escrita. A maioria dos professores que leciona nessa etapa de ensino espera que os alunos dominem todos os conteúdos referentes ao currículo do Ensino Fundamental I. É nesse momento do processo de escolarização que se situa minha preocupação, pois muitos alunos ainda não atingiram a competência leitora e escritora exigida para esse nível de ensino. Muitos carregam essa defasagem há muitos anos, sem conseguirem o mínimo para avançarem em novas etapas de aprendizagem.

A atuação docente com esses alunos é bastante complexa, pois, primeiramente, é necessário compreender a razão dessas dificuldades para poder buscar formas de enfrentá-las. Além disso, é preciso acrescentar que a quantidade de alunos em sala de aula constitui um complicador para um trabalho docente que atenda a esses alunos com dificuldades de aprendizagem para que não venham a aumentar o contingente de analfabetos funcionais.

Segundo o *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)*¹, que tem o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na última edição da pesquisa, com dados coletados em 2015, (LIMA, RIBEIRO. CATELLI JR., 2016), a população componente da amostra foi dividida de acordo com cinco grupos de alfabetismo, cujos resultados estão apresentados na tabela 1 a seguir:

Tabela 1- Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

| Grupo de alfabetismo | % | No de respondentes |
|--|------|--------------------|
| Analfabeto | 4% | 88 |
| Rudimentar | 2% | 457 |
| Elementar | 4% | 843 |
| Intermediário | 23% | 453 |
| Proficiente | 8% | 161 |
| Total | 100% | 2002 |
| Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais | 27% | 545 |
| Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente | 73% | 1.457 |

Fonte: Lima; Ribeiro; Catelli Jr., R. (coords), 2016.

Segundo Lima e Catelli (2016, p. 7), os resultados indicam que:

- 27% das pessoas foram classificadas como *analfabetas funcionais*, sendo apenas 4% correspondentes ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Pode-se afirmar que a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos nessa condição se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011 na última edição do INAF Brasil, comprometendo o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

¹ Pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE. Disponível em <http://www.ipm.org.br/pt-br/quem-somos/oinstituto/Paginas/default.aspx>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.

- Do mesmo modo, a quantidade de pessoas classificadas como alfabetizadas funcionalmente alcança 73% da população investigada, o que também revela a manutenção do resultado obtido em 2011 no INAF Brasil.

- O grupo *rudimentar* concentra aquela população que realiza tarefas de simples localização de informações explícitas, expressas de forma literal, e operações matemáticas básicas, mas que dificilmente conseguem localizar mais de uma informação em textos de extensão média.

- A maior parte dos respondentes, 42%, foi classificada no grupo *elementar*, no qual, realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle.

- Cerca de um quarto do total (23%) estava na condição *intermediário*, revelando habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações, a resolução de problemas matemáticos complexos e com capacidade de sintetizar ideias centrais de textos e captar efeitos de sentido.

Apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo considerado *proficiente*, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos de maior complexidade e para a resolução de problemas mais complexos

Tanto o analfabetismo absoluto como o rudimentar, que compõem o grupo de analfabetismo funcional, comprometem o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

É preciso mencionar algumas iniciativas governamentais, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva (PNAIC), implantado em 2014 (BRASIL, 2014), que implementou ações visando o sucesso no processo de alfabetização, colaborando para diminuir o percentual do analfabetismo em nosso país.

Indicadores estaduais, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)², 2014, apontam uma leve melhora nos resultados referentes ao desempenho em Língua Portuguesa. A escola onde esta pesquisa foi realizada, o 5º ano do Ensino Fundamental atingiu a média de 203,7 ultrapassando a média de 2013 que foi de 199,4.

² No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

Embora essa pequena melhora tenha sido registrada, ainda existem muitos alunos com graves problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para que possamos avaliar a extensão da defasagem de alguns alunos do 5º ano do Ensino fundamental I, é importante termos em vista o que é esperado dos alunos desse nível de ensino de acordo com o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

A Revista Nova Escola³ apresenta uma síntese das matrizes, que, por sua vez, estão baseadas nas matrizes da Prova Brasil, listando o que se espera que o aluno saiba ao final do 5º ano do Ensino Fundamental I:

- Compartilhar a escolha de obras literárias, a leitura, a escuta, os comentários e os efeitos das obras lidas com colegas.
- Usar o conhecimento que tem sobre os autores para interpretar o texto.
- Perceber no texto lido a relação entre propósito e gênero de que faz parte.
- Planejar o texto antes e enquanto está escrevendo, levando em consideração o propósito, o destinatário e a posição do enunciador.
- Consultar outros materiais de leitura que colaborem para a elaboração do texto. Revisar a própria produção enquanto escreve, refazendo diversas versões para elaborar um texto bem escrito e tomando decisões sobre a apresentação final dele.
- Buscar e selecionar informações, reunindo material sobre um tema, decidindo que textos serão escolhidos e registrando por escrito aspectos importantes encontrados.
- Aprofundar e reorganizar o conhecimento, fazendo resumos com as ideias principais do texto lido e relacionando as informações lidas com o propósito estabelecido.
- Elaborar textos escritos para explicitar o que aprendeu e preparar exposições orais.
- Narrar oralmente fatos do cotidiano, compartilhando opiniões e debatendo temas polêmicos.
- Informar-se sobre notícias divulgadas em jornais e revistas e prestar atenção em como a publicidade comporta-se, refletindo, identificando o destinatário e discutindo sobre o que vê.

³ Disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/303/o-que-ensinar-em-lingua-portuguesa>. Acesso em 16 de novembro de 2017.

As expectativas para os alunos da etapa final do Ensino Fundamental I podem oferecer parâmetros para avaliar a defasagem apresentada por alguns alunos que se encontram no 5º ano, o que foi possível em razão do Regime de Progressão Continuada, implantado em 1998, no estado de São Paulo, que impede a reprovação no meio de um ciclo⁴, mas que não conseguiram atingir os objetivos propostos.

Nosso interesse pela questão da defasagem apresentada por alguns alunos nos levou à busca de pesquisas que tratassem do tema, mas esbarrou no próprio conceito de *dificuldade*, pois “Não existe um consenso, entre os diversos autores da área, sobre a definição de dificuldade de aprendizagem, nem como, por que ou quando ela se manifesta” (SILVA et al., 2012).

Sendo assim, a busca por pesquisas sobre o tema no banco de Teses CAPES (período 2011-2012), na base de dados Scielo e no GT Alfabetização, leitura e escrita, ANPEd (a partir de 2003), usando os descritores “alfabetização”, “dificuldades” e “leitura e escrita” conduziram à localização de um grande número de pesquisas voltadas para questões como dislexia, TDAH, entre outras, que não constituíam nosso foco de interesse.

No entanto, foram raras as pesquisas voltadas especificamente para o conceito de dificuldades adotado nesta pesquisa e proposto por Valmaseda (1995) que considera que uma criança apresenta dificuldades quando não acompanha a demanda escolar exigida para aquele nível de aprendizagem. Nas palavras de Valmaseda (1995, p.84):

De uma forma ou de outra (e, especialmente, no âmbito escolar), o termo dificuldades refere-se à ideia de desajuste que uma criança apresenta em relação aos iguais de sua mesma idade. Assim, dizer que uma criança apresenta dificuldades na linguagem é o mesmo que dizer que essa criança não se ajusta ao nível de seus companheiros.

Nosso foco não está voltado para escolares com distúrbios internos, com problemas neurológicos ou de outra natureza, mas se concentra nas dificuldades originadas de fatores externos familiares, pedagógicos, afetivos, entre outros.

⁴ Como o Ensino Fundamental, teve sua duração ampliada de oito para nove anos, em 6 de fevereiro de 2006 com a aprovação da Lei no 11.274, passando a incluir as crianças de seis anos de idade, a partir de 2014, no estado de São Paulo, passou a ter três ciclos: do 1ª ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano. A reprovação não pode ocorrer no interior dos ciclos. No final de cada ciclo, se o aluno não atender aos requisitos exigidos para aquele ciclo, passará por um período de recuperação intensiva.

Alguns trabalhos encontrados, que se situam na fronteira do patológico foram selecionados, pois poderiam auxiliar na análise dos dados, como é o caso de Barbosa (2011), que investigou as diferenças existentes nas crianças disléxicas em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem, com a preocupação de identificar crianças erroneamente consideradas disléxicas. Barbosa constatou que muitas crianças apresentam dificuldades na aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, incluindo-se entre elas crianças disléxicas, dificuldades advindas de diversos fatores, a saber: biológicos, cognitivos, emocionais, familiares, ambientais, socioeconômicos e pedagógicos. Embora os dois grupos apresentem o mesmo nível de leitura, apresentam diferenças em outras habilidades.

Outra pesquisa que contribuiu para nossa investigação foi a realizada por Sauer (2011) com cinco alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública. A autora desenvolveu um trabalho de intervenção com a sua participação e a dos profissionais da própria escola, levando os alunos a acreditarem em suas potencialidades na capacidade de aprender. Foram utilizadas estratégias que propiciaram soluções às dificuldades em relação à leitura e escrita, modificando hábitos, por meio do conhecimento conquistado pelos alunos ao longo do processo vivenciado, colaborando para o sucesso na aprendizagem.

Fischer (2012) realizou uma pesquisa, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com os objetivos de alfabetizar letrando, caracterizar a produção escrita na alfabetização, relacionar a leitura, escrita e configuração textual, numa sequência didática envolvendo oralidade, escrita e reescrita, usando estratégias de socialização, motivação para que eles se manifestassem oralmente de forma reflexiva e crítica. A prática de produção de escrita e reescrita mostrou ser significativa para a melhora do aprendizado na produção textual e argumentação dos sujeitos.

Souza (2011) fez um entrelaçamento de procedimentos pedagógicos, levando em consideração a opinião dos educandos no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. Analisou o momento de transição de práticas e a assimilação dos alunos da última fase do ensino infantil e o início do ensino fundamental, sendo de maior relevância o trabalho voltado para a alfabetização, ditado, atividades de cópia e leitura, como pontos positivos. Os alunos, por sua vez, relataram o excesso de tarefas, apontaram que a prática da leitura era mais intensa no Ensino Infantil e sentiram falta dessa atividade no Ensino Fundamental. Por fim, a autora apontou a falta de planejamento de algumas atividades pelas docentes, a ausência de formação continuada e insuficiente lastro teórico quanto à perspectiva do alfabetizar-letrando. Pôde-se

então constatar que a não utilização de procedimentos relevantes, visando à aprendizagem do aluno, desde os anos iniciais, pode desencadear, no futuro, dificuldades de aprendizagem.

Felix (2011) realizou uma pesquisa abrangendo três áreas de estudo correlacionadas e encontradas dentro da sala de aula: dislexia, distúrbio de leitura e escrita e aprendizagem. Hoje em dia, todos os envolvidos com ensino-aprendizagem se preocupam com as dificuldades de leitura e escrita, com a finalidade de encontrar meios para trabalhar de maneira mais eficiente, mas, em contrapartida, o educador encontra múltiplas adversidades para obter êxito. Felix (2011) também aponta algumas áreas como a Fonoaudiologia e a Psicologia, que poderiam trabalhar concomitantemente com professores, em relação à dislexia, para promover a aprendizagem destes educandos

O site da ANPEd traz muitas pesquisas apresentadas no *GT Alfabetização, leitura e escrita*, mas não são especificamente voltadas para alunos com dificuldades. Dentre as que nos auxiliaram, destacamos a de Reis (2003) e a de Viegas e Osório (2006).

Reis (2003), em *Aprendendo com as diferenças em classes de alfabetização*, comprovou que

no processo de alfabetização, as atividades de ensino da leitura e da escrita podem ser um fator diferenciador entre os alunos, em sala de aula. As crianças que apresentam defasagem sociocultural em relação aos conteúdos escolares, dificuldades de linguagem, na organização lógica do pensamento, e que não possuem as habilidades requeridas, precisam ser tratadas a partir dessas diferenças. (REIS, 2003, p.6)

Viegas e Osório (2006), em *Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita*, apresentam os resultados de uma dissertação de mestrado desenvolvida com professoras alfabetizadoras, no ano de 2006, com o objetivo de entender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de texto. Por meio de entrevista e observações em aulas, investigaram as ações das professoras voltadas para a superação de tais dificuldades. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com aporte teórico-metodológico e análise de dados na perspectiva sociohistórica. Os resultados do estudo mostraram que

mudanças significativas nas práticas pedagógicas só ocorrerão a partir do entendimento das concepções de linguagem que subsidiam as ações docentes, de modo que a linguagem se constitui num processo histórico-social e está em contínua transformação. E da compreensão de que a linguagem escrita não é

um conjunto de signos e regras a serem seguidos, mas que a aprendizagem da leitura e da língua escrita ocorre a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais. Desse modo, entendemos que existe a possibilidade de superação das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente, na produção de texto. (VIEGAS; OSÓRIO, 2006, p.16).

Considerando o contexto apresentado e o conceito de “dificuldade” adotado nesta pesquisa, trataremos, a seguir de alguns aspectos que devem nortear o trabalho do professor de língua portuguesa, no Ensino Fundamental, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua portuguesa (BRASIL, 1997) que assim define a importância desse componente curricular:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.15)

Esse documento deve orientar as discussões pedagógicas na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa contribuindo para a atualização profissional e para o ensino da língua em todas as suas etapas, desde a alfabetização até a compreensão e produção textual dos mais diversos gêneros.

Os PCN (BRASIL, 1997) criticam a metodologia tradicional para o ensino do que se chamava de “primeiras letras”, hoje alfabetização, na qual aprender a ler e a escrever previa o domínio do sistema alfabético de escrita (correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português:

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores tendem a parecer as únicas possíveis. (BRASIL, 1997, p.33)

Esse mesmo documento defende que a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa do que simplesmente juntar sílabas (ou letras) para formar

palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Há diversos indicadores para levar o aluno à aprendizagem, como: leitura que o leve ao segmento escrito; combinação de estratégias de antecipação (pistas), correspondência fonográfica.

Os textos mais adequados propostos são: quadrinhas, parlendas e canções, as embalagens comerciais, os anúncios os folhetos de propaganda, resumindo, todos os “textos que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, ou até mesmo qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.” (BRASIL, 1997, p.83).

O conceito de alfabetização constante dos PCN baseia-se em resultados de investigações principalmente as de Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1985) que permitiram a compreensão que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual. Ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

O conceito de alfabetização por nós adotado, pautado no PCN, baseia-se principalmente em Soares (2004, 2002, 1997, 1985). A autora considera a alfabetização um processo complexo, que possui uma multiplicidade de perspectivas e está relacionado a outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Fonoaudiologia, entre outras (SOARES, 1985) envolvendo professores, alunos e outros profissionais, dentro de contextos culturais, métodos, material e meios.

Soares entende a *alfabetização* “como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2004, p.11). Nesse conceito estão presentes dois processos de aprendizagem da alfabetização, “as habilidades de ler e escrever, ”e ainda amplos leques de conhecimento (habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente). Isto é, o aluno deve saber representar o som (fonação) da letra e ou da palavra por meio dos signos (escrita), e também o contrário, representar o signo (grafema) na escrita, associando-o ao som correspondente, inclusive, processando cognitivamente a “compreensão/expressão” de significados.

Soares (2004) distingue este momento específico de aquisição do sistema de representação escrita do conceito de *letramento*, termo cada vez mais corrente no Brasil e que se refere principalmente à capacidade de utilizar a escrita nas diferentes práticas sociais. A autora defende que, embora sejam conceitos diferentes, possuem perspectivas interrelacionadas

com a aprendizagem em relação ao ensino da língua. Letramento e alfabetização são dois processos que devem ser trabalhados simultaneamente na escola. O letramento que prevê a capacidade de uso da escrita não está separado da alfabetização, na compreensão de leitura e escrita como práticas sociais. Segundo a autora,

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Nesse percurso de aquisição da escrita nem todos os alunos são bem sucedidos. Carvalho (2012) não acredita que se possa apontar um único fator para justificar as dificuldades de alguns alunos, mas sim um conjunto deles. Dentre os fatores escolares, menciona “ turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura, etc. (CARVALHO, 2012, p.15).

Outro conjunto de fatores mencionado pela autora refere-se a fatores extraescolares que

[...] são sociais e decorrem da pobreza das famílias, ingresso tardio na escola, frequência irregular devido a doenças ou a condições de trabalho dos pais ou das crianças, falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar, pais analfabetos, pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias. (CARVALHO 1987 apud CARVALHO 2012, p.15).

Monteiro & Sborowski (2006) também identificaram alguns fatores causadores de dificuldades e apontaram a relevância do fator metodológico em estudo com escolares com problemas de leitura e escrita.

Oliveira e Monteiro (2009) mencionaram o fator *tempo*, entre outros, como importante para o trabalho com esses escolares. Esse tipo de aluno necessita de um tempo maior do que as outras crianças e tem uma necessidade de reforço constante ao realizar as tarefas propostas.

Monteiro (2016), em pesquisa bibliográfica nos periódicos da base Scielo no período 2010-2015, apontou escassez de estudos sobre este tema e a importância do oferecimento de atividades lúdicas que relacionem a oralidade com a escrita.

Considerando a importância do domínio de habilidades básicas de leitura e escrita, necessárias para que os indivíduos possam atuar na sociedade, é fundamental que se possa achar caminhos para minimizar a situação daqueles alunos que, por razões diversas, não têm conseguido adquirir essas competências.

É desta perspectiva que colocamos nossos questionamentos:

Quais são as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita apresentadas por alguns alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I? Estão relacionadas à metodologia adotada? Podem estar relacionadas a outros fatores?

A partir desses questionamentos, propusemos esta pesquisa com os seguintes objetivos:

Objetivo geral: investigar as dificuldades de leitura e escrita de dois alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I que não conseguem atingir o nível de aprendizagem de seus colegas de classe.

Objetivos específicos:

- a) realizar uma sondagem inicial para identificar as principais dificuldades de leitura e escrita desses dois alunos;
- b) descrever o contexto familiar e escolar no qual esses alunos estão inseridos;
- c) selecionar e aplicar algumas atividades para aprofundamento da sondagem inicial, avaliando sua eficácia para agilizar o processo de aprendizagem desses alunos.

Apresentados os questionamentos e os objetivos desta pesquisa, detalharemos, a seguir, a estrutura do estudo realizado.

A seção 2 trata dos fundamentos que orientaram a análise e discussão dos dados obtidos. Autores como Soares (2004, 2002, 1997, 1985), Carvalho (2012), Ferreira (1985) e Ferreira e Teberosky (1985), Cagliari (2000) dentre outros, forneceram fundamentos importantes sobre o processo de alfabetização.

Para a discussão da questão metodológica na alfabetização, nos baseamos em Cagliari (2007), Colello (2007), Carvalho (2012), Monteiro (2016) Monteiro e Sborowski (2006) e Oliveira e Monteiro (2009) entre outros.

O conceito de dificuldade foi discutido, principalmente, com base em Valmaseda (1995), que inclui nessa categoria alunos que apresentam defasagem em relação aos seus colegas de classe.

Zorzi (1998), Lemle (1991), Carvalho (2012) foram autores que ofereceram fundamentos para a análise das dificuldades de escrita encontradas.

A seção 3 apresenta os passos metodológicos desta pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, de base empírica, aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o número 1.326.544. Inicialmente, descrevemos a escola na qual a pesquisa foi realizada; em seguida, especificamos os critérios de escolha da classe e dos alunos participantes. Outra etapa metodológica consistiu na apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados: observação da prática da docente em sala de aula, com anotações no caderno de campo; entrevista com a professora da sala e com os responsáveis pelos dois alunos participantes e seleção, aplicação e avaliação de algumas atividades aos alunos participantes.

A seção 4 contém a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta de dados e que foram objeto de análise e discussão, com base nos autores que fundamentaram a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentaremos os principais autores que fundamentaram esta pesquisa no que se refere ao conceito de alfabetização, aos aspectos linguísticos e textuais, à questão dos métodos de alfabetização e às dificuldades apresentadas no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para finalizar a seção, descreveremos as categorias utilizadas para a análise dos erros dos alunos e detalharemos o conceito de prática pedagógica adotado nesta pesquisa.

2.1 Alfabetização e letramento

Os PCN (1997) norteiam a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental. De acordo com os PCN (1997), as práticas educativas devem garantir que os alunos do segundo ciclo ⁵sejam capazes de algumas habilidades, a saber:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (PCN,1997, p.124-125)

⁵OS PCN (1997) foram elaborados quando o Ensino Fundamental tinha uma duração de 8 anos, divididos nos seguintes ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries), 2º ciclo (3ª e 4ª séries), 3º ciclo (5ª e 6ª séries,) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries). Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2006, no estado de São Paulo, a partir de 2014, passaram a ser considerados três ciclos: do primeiro ao 3º ano (ciclo I), do 4º ao 5º ano (ciclo II) , do 6º ao 9º ano (ciclo 3).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL,1997) apresentam uma posição contrária à forma tradicional de ensino da língua, com uma separação entre o momento de aquisição do alfabeto e o momento do ensino dos textos necessários para as práticas sociais.

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita (BRASIL, 1997, p.32-33)

A proposta oficial é que se alfabetize “letrando”, isto é, que os textos do cotidiano já sejam introduzidos desde o momento inicial do processo. Enquanto os alunos não conseguirem ler ou produzir textos, o professor desempenhará a função de leitor e escriba para os alunos. Nesse sentido, criticam principalmente “os textos que só servem para ensinar a ler [...] que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas em geral, nem sequer podem ser considerados textos pois não passam de simples agregados de frases (BRASIL,1997, p.35).

A concepção de alfabetização e letramento adotada nesta pesquisa identifica-se com a de Soares (1985, 2004). Segundo a autora, no Brasil, o conceito de alfabetização estendeu-se “em direção ao conceito de letramento, isto é, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p.7) Para ela, na escola brasileira está havendo nas duas últimas décadas uma perda da especificidade da alfabetização o que pode ser um dos fatores, embora não o único, do fracasso das escolas brasileiras no ensino da língua. Embora reconheça a importância do letramento, por ela conceituado como o domínio “de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas”, (SOARES, 2004, p.7) defende a necessidade de se considerar, no ensino da escrita, uma fase inicial de introdução ao sistema de representação, fundamental para que se possa desenvolver o letramento dos alunos.

Concordamos plenamente com essa posição teórica da autora e que se mostrou necessária principalmente na proposição de atividades a alunos com dificuldades no processo de alfabetização.

Carvalho (2012) concorda com Soares (2004) sobre a distinção que deve ser feita entre *alfabetização* que deve ser entendida como a aprendizagem da leitura e escrita ou aquisição do código alfabético e *letramento* como apropriação da leitura e da escrita para uso social. Para Carvalho (2012), não basta apenas distinguir som e letra ou aprender a ler e escrever, mas sim saber usar esta aprendizagem na vida social, pois para ela a competência de ler e escrever,

precisa ter sentido, isto é, significado. Saber diferenciar o oral e o escrito. Segundo a autora o letramento traz consequências, políticas, econômicas, culturais, entre outras, porque essa apreensão do conhecimento faz com que a pessoa pense, reflita sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, podendo, assim, comunicar-se e expressar-se.

Outro aspecto importante para o entendimento das dificuldades de alguns alunos no processo de alfabetização refere-se aos *aspectos linguísticos e textuais*, como a relação fonema-grafema, a estrutura silábica do português, a variação linguística, os erros mais frequentes na representação escrita, entre outros.

Para os aspectos linguísticos, Cagliari (2000), Lemle (1991), entre outros, ofereceram fundamentos importantes. Um tópico básico refere-se à relação fonema-letra em português que não é biunívoca, trazendo dificuldades no início do processo de representação escrita. Existem, por exemplo, diferentes representações para o mesmo fonema como é o caso de x e ch. Nem sempre há regularidades no sistema ortográfico, dificultando o processo de aquisição da escrita.

Ainda no que se refere à aprendizagem da ortografia, outros autores que ofereceram fundamentos importantes foram Morais (2002), Rego e Buarque (2002) e Leal e Roazzi (2002). Morais (2002) identifica os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre ortografia, Rego e Buarque (2002) discutem algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas e Leal e Roazzi (2002) também ofereceram resultados de pesquisa sobre como a criança pensa sobre a ortografia.

É preciso considerar também as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Algumas das características dessas duas modalidades foram adequadamente discutidas por Marcuschi (2004), Koch e Elias (2012). Algumas marcas da oralidade na escrita apontadas por Koch e Elias (2012) são: as repetições, o uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala (e, aí, então, etc.), justaposição de enunciados sem sinal de pontuação, dificuldade de apresentar o discurso direto e problemas de segmentação gráfica.

A variação linguística é outro aspecto importante a ser considerado quando se trata de alfabetizar escolares com dificuldades, principalmente no caso de alunos oriundos da região rural ou de bairros periféricos, que fazem uso de uma variedade linguística diferente da norma culta adotada pela escola, trazendo-lhes uma dificuldade a mais no processo de alfabetização. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2004) que o professor precisa trabalhar com seus alunos a noção de adequação da linguagem às diferentes situações, e o conceito de erro está relacionado ao conceito de *diferença* entre as variações linguísticas e não ao conceito de *deficiência*.

A questão da variação linguística também suscita uma reflexão sobre o modo como o professor deve se comportar em relação ao uso de formas consideradas menos cultas por seus alunos, não revelando preconceito em relação a essa variedade e apresentando o modelo de fala exigida pela escola, como recomendam Franchi (2002), Soares (1997) e Bortoni-Ricardo (2004).

No que se refere à *aprendizagem da língua escrita*, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) mudaram completamente a forma de entendermos o processo e provocaram mudanças no modo de ensinar. A abordagem behaviorista de aprendizagem, mecanicista e baseada em estímulos externos, foi substituída pela abordagem construtivista (COLL, 1995; PAUSAS, 2004). No caso específico da alfabetização, as pesquisas de Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1985) levaram a uma outra concepção de como o aluno aprende a escrita. Segundo as pesquisadoras, o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem do sistema de representação linguística, levantando hipóteses sobre o funcionamento do sistema linguístico que, nem sempre, refletem a realidade desse funcionamento. Para Ferreiro, na aprendizagem da escrita, a criança passa por várias etapas, a saber: a) pré-silábica, b) silábica, c) silábico-alfabética, e d) alfabética.

Só após atingir a etapa alfabética, as questões mais específicas referentes à ortografia do português podem ser trabalhadas. Assim, por exemplo, questões ortográficas como a opção por <x> ou <ch>⁶ ou por <s, ss, ç, c,> devem ser exploradas sistematicamente ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os fundamentos linguísticos e pedagógicos selecionados, acrescidos de mais alguns resultados de pesquisas sobre o tema, nos auxiliaram na discussão sobre as dificuldades que alguns alunos encontram no processo de alfabetização.

2. 2 A questão metodológica

Nenhuma tarefa, hoje, pode ser levada a bom termo sem o recurso ao escrito. Quer se trate de tarefas profissionais, de tarefas ligadas à vida cotidiana, de atividades de lazer ou de deveres do cidadão é necessário, antes de mais nada, ler e muito frequentemente escrever. E todos aqueles que se desencorajam com essas atividades se acham condenados à dependência, ficam marginalizados, e tornam-se presas fáceis de todas as formas de manipulação

⁶ As letras serão indicadas entre colchetes, como, por exemplo, < p > e os fonemas (sons) virão entre barras, por exemplo, /f/.

e mesmo de opressão.[...] o desafio é muito grave e ultrapassa de longe, meros problemas de método (CHARMEUX,1994, p.10-11).

A questão metodológica no processo de alfabetização continua sendo um tema não conclusivo e gerador de inúmeros estudos (CAGLIARI, 2007, CARVALHO, 2012, CHARMEUX, 1994, MONTEIRO, 2006; MONTEIRO & SBOROWSKI (2006) e OLIVEIRA & MONTEIRO, 2009).

Para Cagliari (2007), os métodos são fundamentais e merecem discussão. Os métodos têm grande importância, pois norteiam o trabalho do professor, podendo trazer sucesso ou fracasso, mas, segundo o autor, somente o método não resulta em sucesso, pois existem outros fatores no processo de ensinar e de aprender. Apresenta a discussão sobre qual é a melhor metodologia para aplicar determinado conteúdo, o chamado “duelo” entre os diversos métodos existentes desde as antigas cartilhas, até as apostilas produzidas pelo governo e usadas atualmente.

O código escrito é uma questão social, aberta para todos e, desde que a escrita foi inventada, iniciou-se um processo de alfabetização. Para Cagliari, “todo sistema de escrita tem uma chave de decifração. Tem regras de decodificação. O segredo da alfabetização está aí: é saber como se lê e se escreve.” (CAGLIARI,2007, p. 53).

Segundo Cagliari (2007), no século XVI, apareceram as primeiras cartilhas para alfabetizar, e ensinava-se a ler e a escrever com objetivos religiosos. O texto não religioso demorou a aparecer e é um produto escolar.

No final do século XVI, as regras gramaticais foram inseridas nas cartilhas. A alfabetização era feita de modo decorativo, valia-se da memorização, do reconhecimento das letras (método fônico), das sílabas (método da silabação), formava-se palavras unindo as sílabas e o texto não era trabalhado como um suporte para alfabetizar.

Os textos eram utilizados para controlar as dificuldades de leitura de palavras, faziam-se leituras vagas de frases soltas, distante da vida das pessoas. A cópia e o ditado aparecem como atividades necessárias no decorrer do processo de alfabetização, que de caráter individualista passou a coletivo. Os textos de cunho religioso foram substituídos por textos morais, patrióticos ou que pudessem ter alguma utilidade para a sociedade.

No século XX, com o aumento de crianças para serem alfabetizadas, a alfabetização adquire grandes proporções, surgindo os livros didáticos. Também aumentam os problemas e a

busca de soluções para os mesmos. Do método, esperavam os resultados; do professor, aplicador do método a solução dos problemas; da família, apenas colaboração.

Ao governo cabiam as soluções externas como desenvolver ações; as universidades começaram com as pesquisas; outros profissionais também se envolvam na questão dos métodos de alfabetização. Problemas não faltaram: com o grande número de alunos nas escolas, salas de aula lotadas, falta de professores, falta de recursos, então a alfabetização passa a ser uma questão política de promoção social.

Devido aos resultados negativos, a reação foi apelar para métodos mais rígidos, completos e detalhados que “originaram-se de experiências pessoais que viraram livros didáticos” (CAGLIARI, 2007, p.58), que passaram a substituir a figura do professor. No entanto, os livros e as cartilhas não eram garantia de sucesso e o fracasso e a frustração aconteciam. Cagliari considera como uma das causas desse fracasso a retirada do controle do ensino das mãos do professor. O professor passou a ensinar segundo o programa dos métodos, que eram “cartilhas” feitas das experiências individuais de docentes. Essa prática pedagógica transformou-se em teorias, e dessas teorias surgiram os métodos: analítico, sintético, global, figurativo, lúdico, fônico, silábico, construtivista etc.

Outros métodos presentes nas cartilhas também apresentam as seguintes atividades: apresentação do alfabeto e das letras, tabuadas de sílabas, sequência silábica, pequenas frases, leitura para memorizar, estudo de palavras, dentre outras.

Cagliari (2007), apesar de considerar o método importante, coloca maior peso no papel do professor, conforme apontado no excerto a seguir:

Não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho.” (CAGLIARI, 2007, p.64)

Carvalho (2012), revisitando os métodos de alfabetização, menciona leitores ilustres Ana Maria Machado e Graciliano Ramos. A primeira aprendeu a ler muito cedo, pois tinha acesso a jornais e outras leituras, começou a ser alfabetizada em casa, pela família; já Graciliano teve muita dificuldade, era forçado pelo pai a aprender, sem contar que o material que usava para aprender apresentava péssimo estado de conservação. Podemos dizer, então, que eles foram alfabetizados por métodos diferentes de alfabetização.

No Brasil, várias abordagens de aprendizagem têm servido de base para a proposição de métodos de alfabetização mais eficazes na tentativa de evitar o fracasso escolar. Como exemplos dessas abordagens podemos citar a behaviorista, a construtivista e a sociointeracionista, mas, para Carvalho (2012) nem sempre conseguem explicar por que alguns alunos aprendem e outros não.

Algumas hipóteses são apontadas para as dificuldades que muitos professores enfrentam no dia a dia, que não somente a de ensinar a ler e escrever, mas confrontar com a história de cada aluno, de cada situação encontrada como: pobreza, pais analfabetos, ingresso tardio, repetência.

Na década de 1980, o construtivismo parecia a solução para todos os problemas, mas sua aplicação não obteve o sucesso esperado, principalmente em razão de equívocos na sua aplicação e falta de conhecimento teórico, segundo a autora, ficando a questão do método relegada a um segundo plano.

De forma bem detalhada a autora apresenta o referencial teórico dos métodos e os passos didáticos com “métodos sintéticos” e “métodos globais ou analíticos”, bem como as consequências da utilização de uns e de outros.

Carvalho não julga existir o método mais conveniente, valorizando a experiência do docente na tarefa de alfabetizar:

As teorias educacionais e os métodos de alfabetização, ensinados nos cursos normais e nas faculdades de educação, nem sempre respondem – nem se propõem a responder – às questões cruciais da prática. O senso comum das professoras e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam-nas a desconfiar da palavra dos teóricos e a valorizar a experiência do ensino. (CARVALHO, 2012, 17)

Monteiro e Sborowski (2006) e Oliveira e Monteiro (2009) também pesquisaram alternativas metodológicas para escolares com dificuldades no processo de alfabetização, apontando a superioridade de metodologias de base sintética para alunos que não estavam conseguindo se alfabetizar por meio de métodos globais.

Atualmente, ainda persiste o chamado “duelo” entre perspectivas mais globais e mais sintéticas, como, por exemplo, o método fônico (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2003) Charmeux já havia se posicionado claramente sobre a irrelevância do que chama de querela dos métodos, dizendo “ Já que não se trata de uma questão de métodos, é **o comportamento do**

professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença (CHARMEUX, 1994, p.22, grifo da autora)

Para isso é necessário que o professor tenha uma formação teórica que lhe permita dominar perfeitamente o que ele tem a ensinar; vontade de trabalhar em equipe para que possa confrontar observações e resultados; uma concepção de aprendizagem que realmente leve em conta as crianças, o que as crianças são, o que sabem com base nos conhecimentos atuais de mais alto nível sobre o funcionamento da criança e da construção de conhecimentos.

Charmeux (1994) enfatiza também a vontade do professor lutar contra o fracasso escolar, buscando cientificamente as causas desse fracasso bem como a exigência de professores autônomos que escolheram ser artesãos de sua própria prática, e, ao invés de aplicar práticas pré-concebidas, busquem e adotem comportamentos de construção viva e autônoma de sua prática.

Concordamos com Charmeux que mais relevante do que a escolha de um método, talvez seja investir na prática pedagógica do professor, considerando todos os seus condicionantes, principalmente, no caso de alunos com dificuldade, valorizando os aspectos afetivos presentes ou ausentes nessa prática (LEITE, 2006; LEITE E TASSONI, 2007; VANIN DE ANDRADE, 2015; OLIVEIRA E MONTEIRO, 2009).

2.3 O conceito de dificuldades

Considerando que nossa maior preocupação estava voltada para os alunos que apresentam *dificuldade* no processo de alfabetização e se encontravam em defasagem em relação aos estudantes da mesma faixa etária, faz-se necessário esclarecer o conceito de *dificuldade* adotado nesta pesquisa, uma vez que não há consenso entre os pesquisadores sobre as definições de dificuldades/problemas/ distúrbios/ transtornos de aprendizagem. Dependendo da abordagem teórica, essas definições variam bastante. Nutti (2002), ao apresentar um panorama sobre essa temática, cita França (1996), para quem os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo *distúrbio*, enquanto os construtivistas parecem ser adeptos do termo *dificuldade*. Ainda de acordo com o autor, o termo *dificuldade* está mais relacionado a problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio - culturais, ou seja, o problema não está centrado *apenas* no aluno; já o termo *distúrbio* está mais vinculado ao aluno, na medida

em que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

Ciasca (2003), ao discutir a questão, orienta que há uma causa única que a determine, mas existe uma conjugação de fatores que agem frente a uma predisposição momentânea da criança. Alguns estudiosos enfatizam os aspectos afetivos, outro preferem apontar os aspectos perceptivos, muitos justificam esse quadro alegando existir uma imaturidade funcional do sistema nervoso. Ainda há os que sustentam que essas crianças apresentam atrasos no desempenho escolar por fatores como a falta de interesse, perturbação emocional ou inadequação metodológica.

Uma discussão aprofundada sobre a distinção entre distúrbio e dificuldade não é o objetivo desta pesquisa, mas é preciso tomar uma posição quanto ao conceito que servirá de base para nossa investigação. Sendo assim, adotamos o termo *dificuldades* de aprendizagem tal qual definido por França (1996) e Valmaseda (1995), entendendo que uma criança apresenta dificuldades quando não acompanha a demanda escolar exigida para aquele nível de aprendizagem. Nas palavras de Valmaseda (1995, p.84):

De uma forma ou de outra (e, especialmente, no âmbito escolar), o termo dificuldades refere-se à ideia de desajuste que uma criança apresenta em relação aos iguais de sua mesma idade. Assim, dizer que uma criança apresenta dificuldades na linguagem é o mesmo que dizer que essa criança não se ajusta ao nível de seus companheiros.

Monteiro (2016), em artigo aguardando publicação, intitulado *Contribuições de pesquisas sobre dificuldades no processo de alfabetização: período de 2010 a 2016*, retoma a pesquisa de Guimarães (2011) que teve por objetivo levantar o conhecimento sobre alfabetização produzido no período 1944 a 2009, com base em artigos publicados nos periódicos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-2009), *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (1971-2009), *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, *Revista de Educação da USP* (1975-2009) e *Revista Educação e Sociedade (CEDES)*, (1978-2009). Outra fonte de dados de Guimarães foram as teses e dissertações sobre o tema produzidos em Programas de Pós-Graduação (Educação, Psicologia e Letras) no período 1961-2009.

Ainda segundo Monteiro, em pesquisa sobre o estado da arte em alfabetização, Guimarães (2011) retoma o levantamento realizado por Soares e Maciel (2000) que abrangeu o período 1961-1989 e menciona que o tema “dificuldades de aprendizagem” foi contemplado

por 21 estudos entre dissertações e teses no período 1990-2009, sendo a maioria estudos de caso.

Segundo Guimarães, dentre cinco periódicos importantes pesquisados ⁷, o tema dificuldades de aprendizagem, no período 1944-2009⁸ foi objeto de apenas 4 artigos nas revistas *Cadernos de Pesquisa* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Além dos cinco periódicos pesquisados por Guimarães (2011), Monteiro (2016) aprofundou a busca em *todos* os periódicos de educação da base Scielo: *Cadernos CEDES*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Realidade*, *Educação e Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Educação e Pesquisa (USP)* e *Educação em Revista*. Ainda buscamos pesquisas sobre nosso tema de pesquisa em revistas da área de Letras: *Alfa*, *Delta*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* e *Trabalhos em Linguística Aplicada*.

Dos 176 artigos constantes nas revistas no período pesquisado (2010-2014), foram encontrados *apenas 3* artigos referentes a pesquisas sobre *dificuldades* na alfabetização nas revistas da área de Educação e, nas revistas de Letras, nenhum artigo sobre o tema.

Monteiro conclui que

Embora tenham sido encontradas poucas pesquisas voltadas para dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, os resultados dos três estudos descritos fornecem alguns direcionamentos relevantes para a elaboração de uma proposta pedagógica, a saber: a importância de atividades lúdicas, a necessidade de articular a oralidade dos alunos com a escrita e a importância do conhecimento das regras de correspondências letra-som. (MONTEIRO, 2016, p.10)

⁷*Educação e Sociedade*, *Educação e pesquisa (USP)*, *Revista Brasileira de Educação*, *Cadernos de Pesquisa* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

⁸ O período indicado compreende os resultados do estado da arte em alfabetização realizado por Soares e Maciel (2000) no período 1961- 1989, complementado pela pesquisa da Guimarães (2011) que analisou pesquisas e artigos produzidos no período 1990-2009.

2.4 Análise de erros

A análise dos erros ortográficos diagnosticados foi feita com base nas categorias de erros de Zorzi (1998), descritas a seguir:

1. Representações múltiplas: categoria que inclui erros causados pela escolha errada de letras para representar fonemas que apresentam mais de uma possibilidade de representação gráfica. Como exemplos podemos citar *cazar por casar, *faxina por faxina.

2. Apoio na oralidade: para justificar erros causados pela escrita apoiada na oralidade com o caso de *trabaliar por trabalhar; dormir (*durmi*); soltou (*soutou*). A língua escrita não é uma mera transcrição da fala.

3. Omissões de letras: bombeiro (*bombero*); tesoura (*tisora*); comer (*come*); sangue (*sague*); queimar (*quemar*). A maioria das omissões também ocorre por apoio na oralidade. Nesse caso podemos considerar essas omissões como “omissão de letras causada pelo apoio na oralidade”.

4. Junção ou separação não convencional das palavras: às vezes (*asvezes*); naquele (*na quele*); se perder (*siperder*).

A causa desses erros também pode ser atribuída ao apoio na oralidade, pois a segmentação das palavras na língua escrita é diferente da segmentação da língua falada.

5. Confusão entre -am e -ão : falaram (**falarãu*).

A troca de -am por -ão na verdade é um problema não apenas ortográfico, mas provoca uma alteração de natureza morfológica, substituindo o tempo passado indicado pela desinência -am pelo tempo futuro, indicado por -ão.

6. Generalização de regras: essa categoria demonstra um certo grau de compreensão menino (*mininu*); salto (*sautu*); fugiu (*fugio*); cimento (*cemento*); emagreceu (*emagresel*); tesoura (*tesolra*).

7. Trocas de fonemas: ocorre quando a troca de letras provocar a troca do fonema, alterando o significado da palavra. Como exemplo, podemos citar, a troca de /f/ por /v/ transformando *faca* em *vaca*. Esse erro é considerado um erro grave, pois provoca alteração do significado da palavra.

8. Acréscimo de letras: geralmente o acréscimo está relacionado à influência da oralidade na escrita. É o caso de morango (amorango); amarrom (por marrom)

9. Letras parecidas: a troca de uma letra por outra letra parecida é muito comum no início do processo de aquisição da escrita e é muito comum na confusão entre as letras n>m ou vice-versa e nos dígrafos nh> mh lh> ll entre outras.

10. Inversão de letras: pobre (*pober*); fraquinho (*farquinho*); acordou (*arcodou*); enxugar (*enxugra*).

11. Outras trocas: sangue (*jange*); bruxa (*gurcha*); preciso (*parcicho*); labirintos (*britos*).

Também contribuíram para a análise dos erros ortográficos autores como Morais (2002), Cagliari (2000), Lemle (1999), entre outros.

2.5 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica

Para analisar a prática pedagógica da professora (observação e entrevista), baseamo-nos principalmente em Gimeno Sacristán (2000, 2013) para compreender e observar se a prática da professora contemplava atividades adaptadas para alunos com defasagem de aprendizagem. Esse autor apresenta uma das visões mais abrangentes da prática pedagógica independentemente do conteúdo curricular observado. Para Gimeno Sacristán, a prática pedagógica não pode ser pensada independentemente do conceito de currículo, pois ela constitui o nível 3 das fases curriculares por ele propostas, tais como representadas na figura 1.

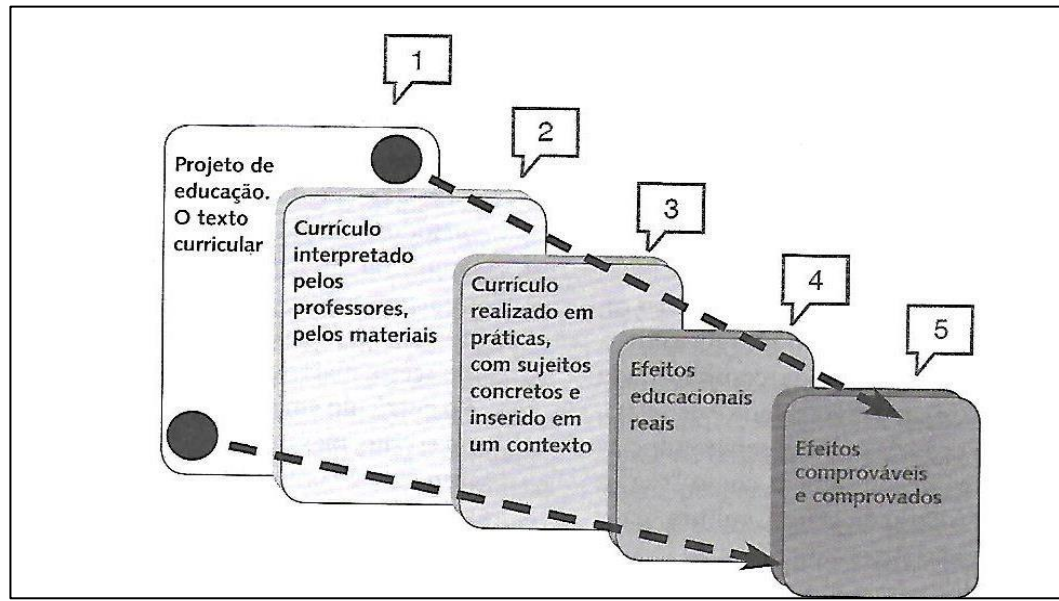


Figura 1: Esquema de concepção do currículo como processo e práxis

Fonte: Gimeno Sacristán (2013, p.26)

Para esse autor, a prática pedagógica é muito difícil de ser apreendida, mas é fundamental para que uma proposta curricular (nível 1) seja efetivamente concretizada. Para ele, as *atividades/tarefas* do professor constituem a sua prática, portanto, a descrição e análise dessas atividades/tarefas podem ser um meio de obtenção da configuração da prática pedagógica do professor. Alerta também para que sejam considerados os elementos condicionantes dessa prática, levando-se em conta os diferentes contextos educacionais nos quais as atividades docentes são desenvolvidas.

Nosso interesse de pesquisa está voltado mais especificamente para este nível curricular - a arquitetura da prática- buscando entender os entraves para que a aprendizagem de alguns alunos considerados defasados possa ser bem sucedida.

Apresentados nesta seção os principais fundamentos de nossa pesquisa, detalharemos, na seção 3, o percurso metodológico adotado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que esta pesquisa coletaria dados de alunos, professores, pais ou responsáveis, foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade de Araraquara-UNIARA e foi aprovada nos termos do Parecer 1.326.544.

Com base nos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-avaliativa (CARO, 1982), de base empírica. Numa pesquisa dessa natureza, a pesquisadora, além de discutir e avaliar os possíveis fatores causadores das dificuldades desses dois alunos com defasagem de aprendizagem da leitura e escrita também descreve algumas atividades e procura avaliar os resultados de sua aplicação, observando sua eficácia para motivar e ensinar os alunos.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa estão de acordo com Bogdan e Biklen (1994) no que se refere às características de uma investigação qualitativa que requer do investigador um trabalho minucioso de registros, ou seja de tudo que possa documentar sua investigação. Procuramos satisfazer as cinco características de uma investigação dessa natureza, tal como propostas por esses autores.

1. Os dados obtidos tiveram como fonte direta o ambiente natural, o contexto em que os fenômenos ocorreram. Assim, adentramos o espaço escolar, observando a prática da professora da classe e o relacionamento dos dois participantes com seus colegas de classe e visitamos os seus lares para obter informações sobre o contexto familiar.
2. Os dados obtidos por meio de observação de aulas, entrevistas e realização de atividades com os alunos foram detalhadamente descritos por meio de atividades realizadas pelos alunos.
3. Nosso interesse estava mais voltado para investigar o processo de aprendizagem desses alunos, tentando identificar fatores intervenientes.
4. A análise dos dados foi realizada de forma indutiva, pois fomos recolhendo dados e interagindo com os participantes envolvidos e fomos construindo um quadro que foi ganhando forma à medida que as partes foram recolhidas e examinadas. Não tínhamos a presunção de reconhecer as questões importantes antes de realizar a investigação.
5. Outra característica importante dos investigadores qualitativos também observada em nossa pesquisa foi a preocupação com apreender as perspectivas dos participantes, certificando-nos sobre a correção das mesmas, questionando os sujeitos da investigação sempre que tivemos dúvidas por meio de estratégias e procedimentos selecionados para tal fim.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola de uma cidade do interior paulista, pertencente à rede pública estadual de ensino, e é a única escola de Ensino Fundamental I do município, localizada na região central e funciona em dois turnos: manhã e tarde.

O espaço físico compreende 7 salas de aula amplas e arejadas, que abrigam 13 turmas de alunos (6 de manhã e 7 à tarde): 3 classes de 2º ano; 3 classes de 3º ano; 3 classes de 4º ano e 4 classes de 5º ano.

A escola possui quadra esportiva (coberta) e sala de recursos e multimídia. Não possui o atual Acesso Escola, mas mantém a SAI, com 5 máquinas, portanto todos os alunos são atendidos na SAI, de acordo com o cronograma estabelecido com os professores. Um professor readaptado monitora as atividades propostas no SAI juntamente com o professor da sala.

A escola conta também com um pátio coberto e bem amplo, uma grande área aberta, uma cozinha onde é feita apenas a distribuição da merenda, pois a mesma, já vem pronta da cozinha piloto da prefeitura da cidade.

Conta ainda com 2 banheiros com 4 sanitários cada (1 para meninos e 1 para meninas), 2 banheiros com 2 sanitários cada (1 masculino e outro feminino); 2 depósitos, um dentro do prédio escolar, e o outro na zeladoria que se encontra desativada.

Os alunos da zona rural são assistidos por veículos (transporte escolar) da Prefeitura. Enfim, a escola foi reformada em 2013 e está em ótimo estado de conservação.

3.2 Participantes

- *Dois alunos* dessa escola cursando o 5º ano do ensino fundamental I que apresentavam dificuldades de ajustar-se ao nível dos demais companheiros da classe, que já estavam alfabetizados. Para a seleção desses alunos, a pesquisadora solicitou à professora da classe de 5º ano do Ensino Fundamental I, participante da pesquisa, que indicasse alguns escolares que apresentassem defasagem em relação a seus colegas de classe e que não tivessem sido diagnosticados com problemas específicos de saúde informados pela escola, como transtornos psiquiátricos ou neurológicos atestados por laudos médicos.

A professora informou à pesquisadora que sua classe foi formada com alunos que apresentavam dificuldades de diferentes graus no processo de aquisição inicial da leitura e da escrita e, indicou dois alunos um menino e uma menina André e Mariana ⁹ que, segundo ela, tinham sérios problemas de leitura e escrita.

Todos os cuidados foram tomados nos primeiros contatos com esses alunos, principalmente considerando as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIARA.

A pesquisadora conversou com os alunos individualmente e explicou que também era professora e tinha muitos alunos com problemas de leitura e escrita e que ela gostaria muito de entender por que esses problemas existiam e se ela poderia, com esta pesquisa, auxiliar de alguma forma os alunos que apresentam esta dificuldade. Leu para eles o texto do termo de assentimento (TA), que eles assinaram, concordando em participar da pesquisa (Apêndice A:TA-alunos).

- *Os pais ou responsáveis por esses alunos*, que participaram de uma entrevista com a pesquisadora, também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Pais ou responsável: Apêndice C), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a importância de sua participação. Seus pais ou responsáveis também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando seus filhos a participarem da pesquisa (Apêndice B: TCLE-autorização pais).

Eles foram contatados por meio de uma abordagem humanizada, respeitosa, facilitando o diálogo e esclarecendo sobre a importância da participação de seus filhos para a busca de alternativas de ensino que sejam mais eficazes.

- *A professora da classe* também foi uma das participantes da pesquisa, autorizando a presença da pesquisadora em sua sala de aula e aceitando participar de uma entrevista e para oferecer mais informações sobre os dois alunos participantes e sobre a prática realizada com eles. Ela assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE-Professora) (Apêndice D), sendo informada sobre os objetivos da pesquisa e sobre a importância de sua participação.

⁹Nomes fictícios.

3.3 Instrumentos/Procedimentos

Para a coleta dos dados foram selecionados os seguintes instrumentos/procedimentos:

- Observação de aulas (6 aulas de 50 minutos) e do recreio, para verificar a interação do André e da Mariana, com a professora e com os colegas e anotação dos dados obtidos em um caderno de campo para posterior reflexão e análise.

- Sondagem para identificar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos que se encontravam defasados em relação a seus colegas de classe.

A sondagem constou de um ditado balanceado (Apêndice E) e da leitura de um texto curto e simples retirado de uma obra de literatura infanto-juvenil.

A sondagem inicial foi aplicada na sala de leitura, individualmente, a cada aluno indicado pela professora como tendo defasagem em relação a seus colegas de classe, com muito respeito para não causar constrangimento e explicando ao aluno o objetivo da atividade no sentido de auxiliar a pesquisadora a identificar suas principais dificuldades e poder propôr atividades para melhorar sua capacidade de leitura e escrita, habilidades básicas para que pudessem obter melhor aproveitamento nas demais matérias do ensino fundamental.

- Seleção, plicação e avaliação de algumas atividades para aprofundamento da sondagem inicial para verificar sua interação com a professora e com os colegas e anotação dos dados obtidos em um caderno de campo para posterior reflexão e análise.

As atividades, que serão detalhadas na seção 4.6, foram aplicadas na sala de leitura, (biblioteca) em espaço reservado para a pesquisadora, durante o período de março a outubro de 2016, duas vezes por semana e cada encontro teve a duração de aproximadamente 50 minutos. Foram elaboradas com base nas dificuldades diagnosticadas e foram baseadas em materiais didáticos já existentes, *internet* ou elaboração própria da pesquisadora ou até mesmo em atividades elaboradas pela professora da sala podendo assim, haver trocas de ideias e opiniões a respeito de experiências realizadas anteriormente e que deram certo.

As atividades desenvolvidas nesse período foram preferencialmente lúdicas (cruzadinhas, caça-palavras, etc.), incluindo também a realização de jogos de ortografia, alguns utilizando novas tecnologias.

O conteúdo das atividades privilegiou temas de interesse dos alunos dessa faixa etária, evitando-se conteúdos infantilizados, considerando que os alunos participantes, embora apresentassem dificuldades, situam-se numa faixa etária mais avançada e não se sentiriam atraídos por materiais utilizados para escolares no início da aprendizagem da leitura e da escrita.

- Diário de campo: foi utilizado pela pesquisadora para anotar os resultados das observações e das atividades aplicadas aos dois alunos.

- Entrevista semiestruturada com a professora da classe (Roteiro de entrevista- Apêndice F)

- Entrevista semiestruturada com familiares (pai, mãe ou responsável) (Roteiro de entrevista- Apêndice G)

As entrevistas com os responsáveis pelos alunos e com a professora da classe foram muito importantes para nossa coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista, na pesquisa qualitativa, pode ser o instrumento principal ou pode ser utilizada juntamente com outros procedimentos como a observação, como foi a opção nesta pesquisa. Os autores recomendam que o entrevistador deve deixar o entrevistado bem à vontade e iniciar com assuntos banais para “quebrar o gelo”, principalmente se o entrevistado não for uma pessoa de suas relações como foi o caso dos responsáveis pelos alunos. Recomendam também que na boa entrevista o pesquisador deve tentar obter o maior número de dados e evitar perguntas que possam ser respondidas como sim ou não.

A entrevista com a professora foi agendada previamente em horário compatível com suas atividades docentes e foi realizada na sala de aula, num momento em que os alunos estavam na quadra de Educação Física e foi gravada com sua autorização.

As entrevistas com os responsáveis pelos alunos foram realizadas nas suas residências em horário previamente agendado.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos procedimentos/instrumentos utilizados na pesquisa para cada participante.

Quadro 1 - Participantes e instrumentos/procedimentos

| Instrumentos/procedimentos | Participantes |
|--|---------------------------------------|
| Sondagem inicial Atividades para aprofundamento da sondagem inicial | André e Mariana / pesquisadora |
| Observação de aulas da professora da classe | Professora/ alunos/pesquisadora. |
| Anotações no diário de campo | Pesquisadora |
| Entrevista com os responsáveis | Mãe e tia dos alunos/ pesquisadora |
| Entrevista | Professora da classe/ pesquisadora |

Fonte: elaboração própria, 2016.

Detalhada a metodologia da pesquisa, apresentaremos, na seção 4, a análise e discussão dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos/procedimentos utilizados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Iniciamos nossa coleta de dados observando os dois alunos participantes no contexto da sala de aula e nas atividades do recreio que serão descritas a seguir.

4.1 A observação dos alunos no contexto escolar

De acordo com o percurso metodológico proposto, nosso primeiro contato com os alunos indicados pela professora da classe com dificuldades de aprendizagem, André e Mariana¹⁰, frequentando o 5º ano do Ensino Fundamental I, foi no contexto da sala de aula com seus colegas e com a professora da classe, doravante Ana¹¹, com o objetivo de verificar como eles se relacionavam com os colegas e com a professora bem como seu desempenho nas atividades de leitura e escrita propostas para a classe. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 204) “não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática.”

A professora segue uma rotina antes de iniciar as atividades propriamente acadêmicas. Às sete horas da manhã, todos os alunos fazem fila para entrar na sala, com exceção dos quintos anos que esperam na porta da sala. A professora abre a porta, organiza a sala e os alunos nas carteiras. As cadeiras nesse dia haviam sido deixadas, pela faxineira, sobre as carteiras. A necessidade de uma rotina tal qual a relatada está de acordo com Gimeno Sacristán (2000) que, considerando a complexidade da prática pedagógica, chama a atenção para a necessidade desses “esquemas práticos” para regular e simplificar a prática docente.

No primeiro dia de observação, o primeiro contato com a classe aconteceu numa aula de Matemática, na qual a professora propôs uma atividade do EMAE (Avaliação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental) para retomada dos conteúdos, no caso, escrita de numerais, explicação sobre a ordem numérica: unidade, dezena, centena, milhão, bilhão e trilhão. A professora ia colocando cada numeral de acordo com a casa representativa U (unidade), D (dezena), C (centena), M (milhão) e assim por diante. Embora fosse aula de Matemática a professora também abordou conteúdos de Língua Portuguesa, como a escrita

¹⁰Nomes fictícios.

¹¹ Nome fictício.

correta dos numerais, a colocação da vírgula para separar os algarismos, quando o numeral é muito extenso e o uso da conjunção “e” para separar os algarismos (10.552.150 = dez milhões, quinhentos e cinquenta e dois mil e cento e cinquenta). Chamou também a atenção para a escrita correta do número 10, geralmente, pronunciado “deis” pela maioria das pessoas.

Nosso interesse principal concentrou-se principalmente nos alunos que apresentavam muitas dificuldades, indicados pela professora, Mariana e André, no sentido de observar como interagiam com os colegas e com a professora e se davam conta das tarefas propostas.

4.1.1 Primeiros contatos com Mariana

A aluna Mariana respondeu, em alguns momentos, aos questionamentos da professora em relação ao conteúdo ensinado. Sentava-se próximo da melhor aluna da sala, segundo a professora Ana, mas ela tinha autonomia (“faz sozinha”) para realizar as atividades. Segundo a professora, a amiga apenas a auxiliava no término da atividade mostrando onde estava errado e a ajudava a refazê-la. Na atividade de Matemática (escrita dos numerais) ela não apresentou muitos erros.

A professora interferiu o tempo todo durante a aula, perguntava e questionava os alunos, na medida em que alguma dúvida surgia, ajudava os alunos a pensarem sobre a dificuldade até chegar ao resultado correto. É importante salientar que a professora não dava a resposta, fazia o aluno raciocinar, até conseguir resolver o exercício.

A professora relatou que a aluna Mariana apresentava mais dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa do que em Matemática, “a aluna não tinha dificuldade em Matemática, mas foi possível perceber que é um pouco dispersa”.

A professora, no momento da entrevista, também informou que a garota se encontrava aos cuidados da tia, pois sua mãe estava presa e o pai era ausente. No entanto, como a tia não oferecesse nenhum auxílio para a realização das tarefas escolares, o que foi comprovado na entrevista com a tia, relatando “que as vizinhas se dispuseram a auxiliá-la “e, a partir de então, a professora observou mudanças principalmente em referência à higiene, postura dentro da sala de aula e maior participação nas aulas, diferentemente de seu comportamento no início do ano, quando Mariana demonstrava relutância e dizia “não quevê” (não quero escrever), repetidamente, quanto solicitada pela professora.

No segundo dia de observação os alunos deveriam apresentar um cartaz sobre a dengue, elaborado na semana anterior. A aluna Mariana havia faltado, mas como o cartaz havia sido feito em casa e entregue no dia anterior à exposição, seu cartaz foi apresentado na sala de aula.

Tive acesso ao cartaz que apresentava organização tanto na colocação de figuras como no texto escrito. Uma possível explicação para a qualidade do cartaz apresentado pela aluna Mariana é que as “vizinhas” que a auxiliam nas tarefas escolares podem ter participado da elaboração do cartaz.

Outro contato com Mariana na sala de aula revelou suas dificuldades na atividade de leitura. A professora havia iniciado a aula falando sobre uma avaliação do governo que os alunos teriam que fazer (Avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática). Não acabou de explicar e, em seguida, falou sobre a roda de leitura. Enquanto isso uma senhora (que trabalhava como servente e foi posta para trabalhar na sala de leitura da biblioteca) recolheu os livros paradidáticos que os alunos levam para casa toda segunda feira e chamou a atenção daqueles que não os trouxeram.

A professora voltou a falar sobre a “avaliação” do governo, ressaltando a importância da leitura, de acordo com suas palavras, “a leitura que encabeça o conhecimento”. Em seguida, convidou os alunos para irem à sala de leitura para a escolha do livro que leriam no decorrer da semana e recomendou para “irem andando de forma organizada”. A preocupação da professora em manter uma certa ordem como condição para que o ensino-aprendizagem aconteça está de acordo com Gimeno Sacristán (2000).

Na sala de leitura, os alunos conversavam animadamente. Havia livros sobre duas mesas que os alunos folheavam à vontade; um ou outro aluno se dirigia para a prateleira de livros e pegava uma coleção: *Contos e lendas de um vale encantado* – Uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba, de autoria de Ricardo Azevedo – o capítulo escolhido para leitura foi “A filha bonita do diabo”. Os alunos se posicionaram na sala formando círculos e um aluno ficou encarregado de orientar a formação do círculo e de espalhar os livros, um em cada cadeira. A professora não fez a leitura para os alunos, apenas acompanhou o desenvolvimento da atividade, fazendo intervenções para verificar se os alunos estavam atentos à sequência da história, às pausas na pontuação, corrigindo a leitura de determinadas palavras, e erros apresentados quando o aluno não lia corretamente. Durante a leitura, que foi feita em voz alta e individualmente, os alunos que já haviam terminado a leitura escolheram um livro para ler durante a semana.

A aluna Mariana encaminhou-se para a prateleira, muito hesitante, demorou para escolher um livro, selecionando um sobre natureza e levou-o para a professora. A professora interrompeu a roda de leitura e deu uma atenção especial à Mariana, pedindo para que ela lesse o título do livro, mas a aluna se negou a ler e foi advertida pela professora que disse: “se você continuar assim, não aprenderá a ler”.

Ao invés de tentar entender as razões da recusa da aluna, a professora alterou a voz, não apresentando um comportamento favorável no sentido de estimular a leitura da aluna, conforme os estudos de Oliveira e Monteiro (2009) e Vanin de Andrade (2015) que apontaram a importância da afetividade na interação com esse tipo de aluno.

Quando chegou a vez de Mariana ler na roda de leitura, ela disse que tinha “problema de vista”. Dessa vez o comportamento da professora foi diferente, incentivando-a, de forma carinhosa, pedindo para que ela lesse, colocando o dedo indicador embaixo das palavras e, vagarosamente e com muita resistência, a aluna foi repetindo o que a professora ia lendo.

Na verdade, Mariana não leu, apenas repetiu as frases lidas pela professora, mas a atitude da professora foi mais adequada, no sentido de não recriminá-la. A aluna justificou sua recusa em ler, alegando problemas de visão.

Consideramos que fatores físicos como baixa visão ou audição prejudicam bastante o desempenho escolar e mereceriam ser investigados, o que foi feito pela escola posteriormente, não comprovando a existência desse tipo de problema na aluna. Pode ter sido apenas uma desculpa para justificar sua dificuldade perante a professora e os colegas.

Em contatos posteriores com Mariana, foi possível descobrir outra razão para sua recusa em ler em voz alta para toda a classe que poderia estar relacionada ao fato de ter vergonha de ler perto de muitas pessoas. Na verdade, ela conseguia ler com muita dificuldade, por isso se recusava a ler para os colegas. Um indício de que conseguia ler estava na capacidade de recontar pequenos trechos de textos ou livros lidos. Não lia para a tia nem para a professora, mas lia para a pesquisadora, reservadamente na sala, bem lentamente, e confessava que sua maior dificuldade estava “na escrita”.

4.1.2 Primeiros contatos com André

O aluno André não estava presente na sala de aula no primeiro dia do período de observação, pois, segundo informação da professora da classe, encontrava-se na diretoria em razão de algum comportamento inadequado, que não foi esclarecido à pesquisadora. Segundo relato da professora, “ele é muito indisciplinado”.

Quando ele retornou, a professora ofereceu novamente a folha para que ele fizesse a atividade de Matemática (escrita de numerais), que toda a sala, muito lentamente, ainda estava fazendo. Ele se recusou a fazer a atividade, é muito resistente, disperso, não consegue parar na carteira nem focar no que tem a fazer. Ainda, o aluno ficava o tempo todo olhando para os lados, para fora da sala, olhava insistentemente para o relógio de pulso; é desassossegado, dando a impressão que procura “motivos” para não realizar as tarefas.

No segundo dia de observação na sala de aula, a professora estava realizando uma aula interdisciplinar de Matemática e Português. Cheguei no final da aula e, logo depois, os alunos saíram para a aula de Educação Física. Pedi à professora para conversar com o aluno André por alguns minutos, pois o mesmo havia acabado de chegar da diretoria em razão de uma nova ocorrência. Durante nossa conversa ele se mostrava impaciente, talvez porque desejasse estar com os colegas em atividades que não exigissem habilidades de leitura escrita como no caso da aula de Educação Física.

Avaliamos que talvez esse não tenha sido o momento ideal para nossa conversa, mas a dificuldade de encontrar horários para esse encontro, considerando que os alunos não voltam para a escola no período da tarde, justifica o aproveitamento desta oportunidade para obter algumas informações sobre ele.

Ficamos sozinhos na sala de aula, um de frente para o outro. Aproveitei para questioná-lo sobre sua vida cotidiana. Ele relatou que passa a maior parte do tempo jogando videogame e nomeou seus jogos preferidos: “JTA, CALF, DUTI, LEFT 4” na *Lan house*, e, em casa, joga ZUMBI (de tiros). Segundo o aluno, sua mãe e seu irmão Adriano (20 anos) também jogam com ele.

Perguntei se ele tinha mais irmãos e ele respondeu afirmativamente e que o irmão, cujo nome não conseguiu lembrar, morava com a avó na mesma cidade, aonde ele vai todos os dias após a aula. Depois de algum tempo de conversa, lembrou-se do nome do irmão, Jeferson, também mais velho, mas não soube dizer a idade do irmão.

Retomei o assunto sobre a aula de Matemática do dia anterior (15/03/2016), e ele disse “não consegui fazer as atividades, escrever os numerais”. Acrescentou que era péssimo em Matemática, que não conseguia realizar as atividades, afirmando ser melhor em Língua Portuguesa. Eu o interroguei sobre a razão de não haver conseguido escrever os numerais, mas ele não me respondeu.

Pude ainda observar que, durante nossa conversa, André demonstrava certa impaciência, enquanto falava, balançava a perna direita, talvez pelo motivo, apontado anteriormente, que ele quisesse estar com todos os outros alunos na quadra, na aula de Educação Física.

Quanto ao nível de escolaridade da família, informou que sua mãe e o irmão Jeferson concluíram o Ensino Médio e o irmão Adriano cursou até a 7ª série, hoje 8º ano.

Quanto a atividades de leitura, disse gostar de ler livros de assombrações, de lendas, mas não soube me relatar nenhuma história lida.

Após a aula de Educação Física todos os alunos retornaram para a aula de Língua Portuguesa cujo tema foi “ Dengue e a escassez da água”.

A professora colocou o cabeçalho na lousa. Ofereceu o caderno para que o André escrevesse, mas ele jogou-o em cima da mesa dela. É importante apontar que a carteira do aluno ficava localizada em frente à mesa da professora, segundo ela, para auxiliá-lo quando necessário. O aluno parecia distante enquanto a professora estava falando, ele ficava olhando em direção à porta aberta, muito disperso, parecendo que nada o interessava ali, naquele espaço de sala de aula, e raramente respondia a alguma pergunta da professora.

A professora propôs a leitura de cartazes que os alunos haviam feito em grupo (sobre a Dengue, e a Água), pedindo que cada grupo fizesse alguns comentários acerca do conteúdo do cartaz.

Pedi que André lesse o título do cartaz e ele leu corretamente: “A Dengue”. A professora elogiou o aluno, pediu palmas para ele. Percebi um sorriso de satisfação no rosto do aluno, por ter conseguido realizar uma atividade, ainda que muito simples, e ser reconhecido. Segundo Oliveira e Monteiro (2009), esses alunos necessitam de elogios constantes a cada pequeno progresso constatado para que não esmoreçam.

Depois da apresentação dos cartazes sobre a dengue foi proposta uma nova atividade: produção escrita relatando tudo o que soubessem sobre a água.

A professora o auxiliou na escrita do enunciado da atividade, mas ele conseguiu escrever apenas “auto”, em letra de forma minúscula.

O aluno olhava o tempo todo no relógio durante a realização da atividade. A professora informou que, embora não participasse das atividades desenvolvidas com os grupos em sala de aula, gostava de folhar revistas que ficavam no fundo da sala de aula.

O fato da professora colocar o aluno sentado próximo à sua mesa não significa que ele teria toda a assistência que a sua necessidade de aprendizagem exigia, embora seja uma tentativa. O direito à educação é de todos e é garantido pela Constituição Federal, Capítulo III, Seção I, art. 205,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade [...] (BRASIL, 1988).

Sendo a educação um direito de todos, nenhum aluno poderia ficar sem o [...] o atendimento educacional preferencialmente na rede pública de ensino” (BRASIL, 1988) como assegura o artigo 208, inciso III da Constituição Federal.

Seja qual for a “necessidade” de um aluno, ele precisa que seus direitos sejam garantidos. No entanto, não é o que se vê nas escolas públicas, onde muitas delas não possuem professores especializados para dar atendimento para essa clientela, que tanto necessita. Inclusive, para alunos portadores de necessidades especiais (surdo, cego, com paralisia cerebral, entre outros distúrbios) e nem para qualquer outro tipo de necessidade que o aluno venha a ter, ou seja, desde aquela que requer uma assistência mais especializada ou que possa ser atendida pelo professor, desde que devidamente orientado.

Segundo a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título V, Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º,

[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

A inclusão, no Brasil, é ainda um assunto tratado com certas reservas, tanto por parte de algumas escolas, como de alguns professores. Muitas escolas não contam com profissionais especializados para atender alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem

oferecendo “uma escola inclusiva para todos, na prática e no cotidiano” (HEREDERO. p. 194, 2010) ficando essa necessidade apenas no papel.

Embora, os alunos participantes desta pesquisa não sejam considerados alunos com necessidades especiais, conforme a legislação vigente, eles apresentam dificuldades de ordem externa que precisam ser enfrentadas. Para atender a esses alunos é necessário orientar adequadamente os professores, adaptar o currículo, rever e criar novas estratégias de ensino para que eles, embora não possuam transtornos, é preciso um atendimento inclusivo, não passando despercebida a sua real necessidade, para que os avanços na aprendizagem realmente aconteçam, e que não sejam apenas promovidos apresentando déficits de aprendizagem no decorrer de sua escolaridade.

4.2 Conversando com a professora Ana¹²

Outras informações importantes para a compreensão do contexto escolar no qual esses dois alunos selecionados estavam inseridos referem-se à professora da classe, que foram obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndice F), realizada na própria escola onde a pesquisa foi desenvolvida, em local reservado e em horário previamente combinado com a professora. Com já conhecíamos a professora, não foram necessários muitos preâmbulos para que ela se sentisse à vontade, mas a encorajamos a expressar livremente sua opinião sobre os tópicos abordados na entrevista.

Quanto a sua formação, ela relatou que concluiu a Educação Básica com o Curso Ensino Médio - Normal, isto é, o Ensino Médio era cursado conjuntamente, formando professores para lecionar no Ensino Infantil e de 1ª a 4ª séries, optando, em seguida, pela Licenciatura em Pedagogia.

Sua trajetória profissional revela uma grande experiência no Ensino Fundamental I, 24 anos, em escolas da rede pública de ensino, tanto estaduais como municipais, sendo a maior parte do seu tempo de trabalho, em escolas da rede estadual de ensino.

Foi criada na zona rural e considera que essa vivência influenciou sua escolha profissional. Relata a professora:

[...] as minhas experiências pessoais, a influência sobre essa minha profissão, acredito que teve sim, porque fui criada na zona rural. Naquela época, as

¹² Nome fictício.

professoras pagavam pensão, ficavam em casas, vinham de longe e minha mãe sempre deu pensão para as professoras. Acredito que isso teve muita importância na escolha da minha profissão. (Entrevista)

O que aconteceu com a professora Ana corrobora a afirmativa de Tardif (2014) sobre a importância das experiências anteriores na escolha profissional. O contato precoce com professoras no contexto da escola rural motivou a então menina a seguir essa profissão.

Na zona rural não havia local para as professoras se hospedarem, por isso seus pais ofereciam pensão para as professoras que ficavam em sua casa a semana toda. Com isso, observava o seu trabalho, como a preparação das aulas, a correção das atividades. A professora conclui:

Sentia que devia ser gostoso ser professora, por isso considero que esse contato de anos, influenciou muito a escolha da profissão. Minha mãe só parou de hospedar as professoras, quando as escolas rurais foram se acabando.

Quanto a sua formação básica e superior, afirma: “Foi muito boa. Sempre levei os estudos muito a sério”. A professora relata que tanto na sua formação básica, quanto na superior foi uma aluna muito disciplinada e que estudava muito, considerava muito relevante estar na escola para aprender de fato, não apenas para passar algumas horas.

Julga que é muito importante se dedicar aos estudos, mas o que vem complementar a teoria é a prática, no dia a dia, porque, quando o professor se depara com uma sala de aula, segundo ela, percebe que a realidade é outra, muito diferente da teoria. Acredita que a figura do professor se constrói no dia a dia, com a sua metodologia, o fazer diário do professor, “queira sim ou queira não o professor vai aprender como fazer”.

Essa fala da professora comprova a importância do saber experiencial da professora bastante valorizado por Tardif (2014) entre os saberes docentes. Retomando suas palavras:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2014, p.56).

E acrescenta:

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”[...] uma vez que

trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...] (TARDIF, 2014, p.57).

No início de sua carreira, trabalhou com séries iniciais de alfabetização. Nos últimos anos, tem trabalhado somente com o 5º ano, com alunos na faixa etária de 10 anos, por se identificar com os conteúdos. Segundo ela, planeja bem as aulas, em casa, Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (ATPL), faz levantamento dos conteúdos que os alunos necessitam que sejam retomados, para sanar dificuldades e recuperá-los.

A classe da professora Ana foi organizada incluindo alunos diagnosticados com dificuldades de diferentes graus. Os alunos selecionados para nossa pesquisa foram indicados pela professora por constituírem, segundo ela, os casos mais graves.

Faz um trabalho de apoio, para a recuperação contínua, dentro da sala de aula, com alunos com dificuldades de aprendizagem, usando a metodologia do agrupamento produtivo.

Segundo suas palavras:

A gente trabalha com o agrupamento produtivo, as crianças ficam bem interessadas e satisfeitas em trabalhar com o colega, sanando as dificuldades.

Ela explica o que entende por agrupamento produtivo:

O aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem senta com outro para ajudá-lo no desenvolvimento das atividades, e percebe-se que os alunos gostam desta forma de aprender.

Faz acompanhamentos e intervenções individuais e coletivas, oferece atividades extraclasse e extracurriculares, mas essas práticas parecem insuficientes para minimizar as dificuldades dos alunos com defasagem sociocultural que, de acordo com Reis (2003), precisam ser tratados a partir dessas diferenças.

A prática de agrupamento produtivo, mencionada pela professora, pode ser importante para promover a interação com os alunos da sala, mas não é suficiente para resolver os problemas específicos desses alunos com defasagem, que necessitam ser atendidos em horários alternativos, desenvolvendo atividades específicas para enfrentar as dificuldades identificadas, o que não acontece na escola pesquisada.

A professora informou também que recebe orientação dos professores formadores da Diretoria de Ensino, Professor Coordenador Orientador Pedagógico (PCOP), que visitam a escola, quase todo mês, para orientar o trabalho do professor no sentido de lidar com quaisquer problemas de aprendizagem que possam encontrar na sala de aula. Apesar da orientação externa recebida pela professora, ela não consegue enfrentar com sucesso muitos casos de alunos como os de André e Mariana, pois, como foi apontado anteriormente, esses alunos precisam de um tempo adicional e de um atendimento individualizado para que possam satisfazer as exigências do currículo proposto para o ano escolar em que se encontram matriculados.

Segundo a professora da sala, o currículo é “bem definido e completo”, com o *Programa Ler e Escrever*, na área da Língua Portuguesa. É importante esclarecer que a abordagem de ensino desse Programa é de base construtivista, não sendo considerada adequada a alunos com problemas de aprendizagem, exatamente pela forma globalizante de trabalhar os conteúdos, conforme resultados apontados por Monteiro e Sborowski (2006).

Afirma ainda que faz um trabalho de leitura diversificada, sempre às segundas-feiras, na entrada dos alunos. Leva-os à sala de leitura, fazem uma roda de leitura, com todos os alunos com um exemplar da coleção em mãos e cada aluno lê um trecho do *mesmo livro* indicado pela professora, geralmente um conto. Essa leitura, segundo a professora, é solicitada para que o aluno se acostume a ler e tome gosto pela leitura, sem atribuir menção de nota ou conceito. No decorrer dessa atividade, pude observar que a professora intervém com frequência, orientando sobre a pronúncia correta de determinada palavra; corrigindo a entonação da voz quando há pontuação de exclamação e ou interrogação, pausas, vírgulas e pontos finais; explicando o significado de alguma palavra, quando um ou outro aluno pergunta, entre outras orientações. No final da leitura do conto a professora conversa com os alunos sobre o texto lido, para verificar se os alunos entenderam a história.

Além disso, a professora aproveita a oportunidade para a troca do livro que ficou com o aluno a semana inteira. Os alunos que terminam de ler a parte do texto que foi indicada pela professora, levantam-se, vão até a prateleira e escolhem um livro, na parte em que os livros são especificamente indicados e organizados para alunos do 5º ano, conforme a funcionária que trabalha na sala de leitura (biblioteca). Voltam e retomam a leitura, acompanhando com os olhos e ouvindo a leitura de outros alunos.

Embora a professora Ana tenha uma classe constituída de 23 alunos, a maioria com dificuldades de leitura e escrita, ela consegue obter a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

4.3 Entrevista com a responsável pela aluna Mariana

A responsável pela aluna Mariana é a sua tia Sueli¹³, irmã de sua mãe, que se encontrava cumprindo pena, no momento da entrevista.

Sueli assinou o termo de consentimento (Apêndice C) e permitiu a gravação (voz) desta entrevista, que foi realizada em sua residência, em horário previamente combinado. Ela possui bastante desenvoltura na verbalização das palavras, articula muito bem as palavras, cursou até o terceiro ano do ensino médio, inclusive, é autodidata na arte da pintura. Não trabalha fora, ocupando-se apenas dos serviços domésticos.

Quando indagada sobre a importância de Mariana aprender a ler e a escrever corretamente, respondeu:

Acho muito importante, sim, que... que ela aprenda a ler e escrever corretamente, porque até mesmo para ela fazer uma faculdade, é... porque hoje em dia, a gente sem uma faculdade não é nada, com a faculdade já é difícil, e... então... imagine sem, é... então, eu... acho sim, que é importante, ela saber ler e escrever... (Entrevista)

Informou que uma vizinha auxilia Mariana nas tarefas da escola,

Todo dia, eh... ela chega da escola e vai ali e faz sempre ali... né... com a vizinha... a Cleuza, ela dá uma ajuda pra gente, né. (Entrevista)

As palavras da tia revelam a importância que ela atribui ao domínio das competências de leitura e de escrita. Segundo ela, hoje em dia, o mundo exige mais das pessoas, desde para uma função que exige poucas habilidades até para uma função que exija um melhor preparo profissional. Ter consciência desta necessidade é muito relevante, e a entrevistada tem isto bem claro,

A gente tem revistas e jornais em casa... quando, a gente pede pra ela ler, pra tá lendo, né, pra incentivar, né... mas ela acaba que... tem até né... não gosta

¹³ Nome fictício.

né... porque ela não sabe ler, nem escrever direito, ela não quer, a gente manda ela ler e ela não quer... (Entrevista)

A nosso ver, a simples existência de materiais de leitura em casa não garante o interesse de Mariana. A razão do desinteresse talvez possa ser atribuída à dificuldade de realizar a leitura. Para adquirir o gosto é necessária a mediação, seja do professor ou de algum familiar.

Embora valorize verbalmente a aprendizagem da leitura, ela relatou que nunca deu livros de presente para a sobrinha, devido à condição financeira,

...a gente nunca deu não, né... a gente tá sempre incentivando com outras coisas, né... eh...,do devido à situação, né... (Entrevista)

Para a entrevistada, saber ler e escrever é importante, a importância do domínio da leitura e da escrita está relacionada ao mercado de trabalho, ao ingresso na universidade e na relação entre as pessoas, tanto que procura incentivar a sobrinha, Mariana a ler e aprimorar cada vez mais sua competência leitora e escritora,

...a gente tá sempre incentivando para aprimorar mais, né... sobre a leitura e a escrita. (Entrevista)

O simples incentivo familiar parece não ser suficiente para uma criança com dificuldades no processo de leitura e escrita. Segundo Collello (2007), a mediação de um adulto, que pode ser a professora ou um familiar, é fundamental para acelerar esse processo.

Outro indicador da participação da tia na vida escolar de Mariana é seu comparecimento às reuniões de pais, sempre que é convidada:

...nas reuniões ... eu sempre vou e participo, não deixo de ir, não,... não deixo de ir não, dou conselhos para ela... que... que tem que estudar, sim. (Entrevista)

Apesar de suas palavras e de suas participações nas reuniões escolares, a tia da Mariana não assume a tarefa de orientação da sobrinha, o que certamente seria muito importante para acelerar seu processo de aprendizagem.

4.4 Conhecendo a mãe de André

A mãe do aluno André, Susana¹⁴, aceitou conceder esta entrevista (Apêndice G) que foi realizada em sua residência em horário previamente agendado e foi gravada com a sua permissão. A família do André é constituída da mãe e de dois irmãos mais velhos, um deles mora com a avó. Um dos irmãos, com o qual tive contato uma única vez, demonstrou ser muito educado, mas André não tem muito convívio com esse irmão que trabalha em uma usina e fica o tempo todo fora de casa.

Sua mãe estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental II e valoriza a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com suas palavras:

Bom, eu acho sim importante... incentivá a criança aprendê a lê e a escrevê, que isso é ...é para o bem dela mesmo. (Entrevista)

Auxilia nos deveres de casa, explica e aconselha o filho para não faltar, conscientiza sobre o quanto é importante estar na escola, prestar atenção quando a professora está explicando o conteúdo,

Auxilio, sim, eu falo, eu explico, dô conselho pra ele ir na escola e não faltá.(Entrevista)

Susana demonstra ser bastante autoritária na sua relação com o filho, que apresenta comportamentos diferentes quando está com ela e com pessoas que convivem com sua mãe, mostrando-se obediente. Seu comportamento na escola é bastante diferente do evidenciado com a mãe, causando muitos problemas na sala de aula e sendo frequentemente encaminhado para a diretoria.

Na fala da mãe de André é possível perceber indícios de uma variedade linguística menos culta, apresentando problemas de concordância, como por exemplo * das reunião, *os alunos faiz, troca de /l/ por /r/ em **exprico* ao invés de *explico*, entre outras características dessa variedade de linguagem. Segundo Bortoni- Ricardo (2004), essa forma de falar de Susana não deve ser considerada um “erro”, mas uma simples diferença entre as duas variedades. Considerando que essa forma de falar menos culta não é a esperada na escola, certamente, constituirá um fator dificultador para André.

Soares (1997) concorda com a necessidade da escola ensinar a variedade mais culta, mas tomando o cuidado de não estigmatizar a criança que se expressa nessa modalidade por

¹⁴ Nome fictício.

influência dos grupos sociais de seu convívio. Alerta também para que o escolar, ao ser apresentado à variedade linguística exigida pela escola, deve ser conscientizado da razão dessa opção escolar. O educando chega na escola com uma bagagem de conhecimento que não deve ser ignorada, seja portador de uma linguagem culta ou não, o professor deve considerar esse conhecimento que ele já possui, e, segundo Soares, propor um bidialetalismo crítico, pois “o bidialetalismo funcional não pode existir sem que se forme uma nova atitude em relação às diferenças dialetais e uma compreensão de seu significado social” (SOARES, 1997, p.50). E complementa que os professores devem ensinar, na escola, o dialeto-padrão e a habilidade de usar esse dialeto ou o seu próprio de acordo com o contexto, refletindo, nas suas atitudes, que aceitam realmente o conhecimento intrínseco de cada educando.

A mãe de André afirma não ter revista em casa, nunca deu um livro de presente para o filho, justificando não ter condições para obter esses recursos de leitura, mas conversa com o filho sobre a importância de saber ler e escrever.

Bom, converso, sim, sobre a leitura, ela é muito importante... porque se não tivé a leitura, hoje em dia, se não fô pra escola, o negócio fica ruim. (Entrevista)

Participa das reuniões assiduamente, considerando importante a sua participação, pois nesses encontros recebe informações sobre o aprendizado do filho e também sobre como ele se comporta durante as aulas.

Participo, sim, das reunião, todas que tem eu vô, é bom participar das reunião, porque você fica sabendo do que os aluno faiz ou dexa de fazê, se é comportado ou não é. (Entrevista)

Relata que gosta muito da Professora do André, pois ela é muito acolhedora e compreensiva, dá muita atenção para o seu filho, ao contrário de outras que não se empenharam tanto em ajudá-lo. Se não fosse o empenho, paciência e insistência da professora Ana, ela acredita que seu filho não estaria mais na escola.

Susana entende empenho, paciência e insistência como forma de ajuda. Conforme os estudos da pesquisadora, o que seu filho realmente precisava da professora era uma real compreensão dos fatores dificultadores e o oferecimento de uma metodologia mais adequada.

Uma informação fornecida pela mãe de André merece destaque e pode revelar algum interesse do filho pela leitura, embora tenha dificuldade: ele havia lido para sua mãe o livro *Há um monstro no meu jardim*, presente da pesquisadora para que ele lesse nas férias.

4.5 O diagnóstico inicial da professora da classe e da pesquisadora

De acordo com os apontamentos da professora da sala, o aluno André apresenta resistência em realizar as atividades propostas, e, na maioria das vezes, recusa-se a realizá-las. Na sondagem realizada por ela no início do ano com base na proposta de Ferreiro (1985), à qual não tivemos acesso, o aluno se encontrava na fase silábico-alfabética, isto é, sua escrita alternava palavras completas com palavras nas quais faltavam letras. Segundo ela, o aluno não possuía laudo que comprometesse sua aprendizagem no momento da observação, e, embora tivesse atingido apenas parcialmente as habilidades e competências propostas nos anos anteriores, ele apresentava possibilidades para aprimorá-las.

Segundo ela, Mariana também se encontrava na fase silábico-alfabética, apresentando muitas dificuldades de leitura e escrita, não tendo adquirido as competências desejáveis para o 5º ano escolar.

Quadro 2 - Diagnóstico inicial feito pela professora da classe

| MARIANA | ANDRÉ |
|--|---|
| 1-Dificuldade na leitura e na escrita, não é alfabetizada. | 1- Resistência em realizar em realizar as atividades propostas. |
| 2-Hipótese: silábico-alfabética. | 2-Hipótese: silábico-alfabética. |
| 3-Não atingiu as habilidades propostas dos anos anteriores. | 3- Considera que ele atingiu apenas parcialmente as habilidades e competências propostas para os anos anteriores, no entanto, apresenta possibilidades de aprimorá-las. |
| 4- A professora acredita que sua assimilação é limitada, necessitando de mais assistência. | |

Fonte: elaboração própria, 2016.

Após alguns contatos com Mariana e André, observando-os (6 aulas) na sala de aula e no recreio com os colegas e aproveitando algumas conversas informais, foi aplicada pela pesquisadora uma atividade - ditado de palavras e de pequenas frases- para identificar as principais dificuldades de escrita por eles apresentadas. A atividade foi aplicada individualmente, separadamente, a um aluno de cada vez, na sala de leitura que é um local silencioso e acolhedor.

O ditado de palavras continha sílabas simples e sílabas complexas, dígrafos, encontros consonantais (consoante + consoante l/r + vogal), entre outros. Trata-se de um ditado balanceado, isto é, contém palavras com a maioria das dificuldades que os escolares podem apresentar no processo de aquisição da escrita e foi elaborado pela pesquisadora.

O ditado é uma atividade muito usada tanto em abordagens mais tradicionais como em abordagens construtivistas, nesta última, com o objetivo de verificar se o aluno consegue associar a linguagem oral à sua representação escrita.

Para a aplicação dessas atividades, conversamos com cada um dos alunos individualmente e explicamos a importância da participação deles no sentido de auxiliar a pesquisadora a identificar suas principais dificuldades e poder propôr atividades para melhorar sua capacidade de leitura e escrita, habilidades básicas para que pudessem obter melhor aproveitamento nas demais matérias do ensino fundamental.

Pedro e Mariana concordaram em colaborar e realizaram as atividades individualmente na sala de leitura, local reservado e sem interferências de ruídos externos que pudessem prejudicar a concentração durante a realização das tarefas propostas.

Apresentamos, a seguir, o ditado de palavras e o ditado de frases, seguido de reproduções do desempenho dos dois alunos participantes.

Ditado de palavras

Casa

Escola

Cidade

Cama

Bola

Bicicleta

Cadeira

Livro

Caneta

Caderno

Macaco

Blusa

Esporte

Caminhão

Telhado

Escravo

Gato

Porta

Amizade

Pronto

Mão

Papel

Jarra

Chapéu

Xícara

Guerra

Tampa

Pomba

Gelo

Saci

Assado

Cebola

Maçã

Ditado de frases curtas:

A menina caiu na calçada.

A menina se chama Lorena.

Ela gosta de brincar com as amigas de pega-pega e de queimada.

Apresentamos no Quadro 3, a seguir, a produção de André no ditado de palavras:

Quadro 3 – Transcrição do ditado de palavras-André

| Ditado | Escrita de André |
|-----------|------------------|
| Casa | CASA |
| Escola | *ECOLA |
| Cidade | *SIDADE |
| Cama | CAMA |
| Bola | BOLA |
| Bicicleta | BICISÉTA |
| Cadeira | CADEIRA |
| Livro | *LIVU |
| Caneta | CANETA |
| Caderno | CANENO |
| Macaco | MACACO |
| Blusa | BUZA |
| Esporte | EPOTE |
| Caminhão | CAMLÃ |
| Telhado | TELEIDO |
| Escravo | ECAVO |
| Gato | GATO |
| Porta | POTA |
| Amizade | AMISADE |
| Pronto | PONTO |
| Mão | MÃO |
| Papel | PAPÉO |
| Jarra | JARA |
| Chapéu | JAPAO |
| Xícara | XICARA |
| Guerra | GEA |
| Tampa | TUMPA |

| | |
|--------|--------|
| Pomba | BOBA |
| Gelo | GÉA |
| Saci | SASI |
| Assado | ASADO |
| Cebola | SEBOLA |
| Maçã | MAÇA |

Fonte: elaboração própria, 2016.

A figura 2 contém a reprodução do ditado de André seguido da análise das principais dificuldades diagnosticadas com base na categoria proposta por Zorzi (1998).

| | | |
|----------|---------|--------|
| SUVIANO | TELEIÃO | SASI |
| CASA | ECANO | ASADO |
| ECOLA | GATO | SEBOLA |
| SIDADE | POTA | MAÇA |
| CAMA | AMISADE | |
| BOLA | RODIO | |
| BISICÉTA | MÃO | |
| CADEIRA | PAPÉO | |
| LIVO | JARAA | |
| CANETA | JAPAO | |
| CANÉNO | XICARA | |
| MACACO | GÉA | |
| BULA | TUMPA | |
| EPOTE | BOBA | |
| CAMEA | GEIRO | |

Figura 2: Ditado de palavras - André

André escreve com letra maiúscula de forma. No ditado de palavras, ele grafou corretamente as palavras CASA, Cama, BOLA, CADEIRA, CANETA, MACACO, GATO, MÃO E XÍCARA.

Esses acertos podem ser atribuídos ao fato dessas palavras fazerem parte do seu vocabulário do dia a dia, principalmente as palavras “bola”, “caneta”, que são elementos frequentes no universo infantil. Observe-se também que a maioria dos acertos ocorreram com palavras que apresentam sílabas com a estrutura consoante + vogal.

Analiseemos, a seguir, os erros apresentados pelo aluno que serão descritos de acordo com as categorias da Zorzi (1998), e que foram detalhadas na seção 2 na qual foram apresentados os fundamentos desta pesquisa,

Em *Ecola (escola),*eporte (esporte),*cadeno (caderno).*ecavo (escravo), * pota (porta), André omite sistematicamente a consoante final de sílaba que apresenta a estrutura vogal + consoante (V+C) (<s> ou <r>). Embora não pronuncie erradamente as palavras, na escrita ainda não consegue representar o padrão silábico vogal +consoante.

Outra dificuldade identificada refere-se à omissão , apenas na escrita, das consoantes <r> ou <l> em palavras nas quais elas integram o grupo consonantal como em : * bisiceta (bicicleta), *livo (livro), *busa (blusa), *ecavo (escravo), *ponto (pronto).

O fonema /s/ é sistematicamente grafado com a letra < s> revelando que André ainda não aprendeu que esse som pode ser grafado de múltiplas formas na nossa ortografia (< c, s, ss, sc, ç, sç, x>. É o caso de *sidade (cidade), *bisiceta (bicicleta), *sasi (saci) , *asado (assado) e *sebola (cebola).

Este tipo de erro pode ser incluído na categoria “representações múltiplas” de Zorzi (1998). Nas palavras *sidade e *sebola, a troca de letras não acarreta a troca de fonema, não devendo ser considerado um erro grave segundo Lemle (1991) o que não significa que não deva ser corrigido pela professora. Já em *bisiceta (bicicleta), *sasi (saci) e *asado (assado), o uso da letra < s > em posição intervocálica provoca mudança de fonema /z/.

Esse tipo de erro, para o qual não existe uma regularidade ortográfica, é muito comum não apenas entre as crianças e exige que as palavras que admitem múltiplas representações sejam memorizadas. O professor deve oferecer atividades lúdicas como cruzadinhas, caça-palavras que contenham essas palavras para facilitar a memorização.

André revela desconhecimento em relação aos dígrafos, evidenciado em *camlã (Caminhão),*Teleido (telhado),*Jara (jarra). *Gea (guerra).

A escrita de *jara, utilizando apenas um <r> ao invés do dígrafo <rr>, também revela que não aprendeu uma regularidade da língua em relação à representação dos fonemas /r/

simples e /R/ múltiplo. Ele ainda não percebeu que a letra <r> intervocálica representa o /r/ simples. Nesse caso, a professora precisaria oferecer atividades para que ele reconhecesse essa regularidade da língua, não necessitando da memorização das palavras que se incluem nessa classe.

O ditado de frases do aluno André pode ser visualizado na figura 3:

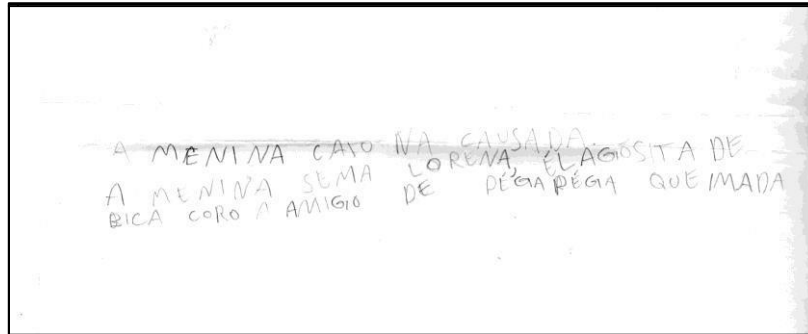


Figura 3: Ditado de frases – André

O ditado de frases está reproduzido no quadro 4:

Quadro 4 – Transcrição do ditado de frases -André

A MENINA CAIO NA CAUSASADA.
 A MENINA SEMA LORENA
 ELAGOSITA DE BICA CORO A AMIGIO DE PÉGA PÉGA QUEIMADA

Na primeira frase ditada (A menina caiu na calçada) André escreveu “A MENINA *CAIO NA *CAUSADA”, em letras de forma maiúsculas.

*CAIO (por caiu): com a troca de <u> por <o>. Esta troca é analisada por Zorzi (1998) como causada por uma generalização de regras. Não se trata de interferência da oralidade, pois a pronúncia correta prevê o fonema /u/. Pode ser considerado um erro construtivo no sentido de que revela que o aluno já percebeu que muitas palavras terminadas em <o> geralmente, palavras grafadas com “o” final são pronunciadas com som /u/, como por exemplo, *raiu por raio, *couru x couro, entre outras, provocando uma generalização inadequada da troca de <o> por <u>.

*CAUSADA: a troca de < l > por < u >, pelo fato do < l > em final de sílaba ser pronunciado como /u/ , pode ser analisada como influência da oralidade, de acordo com Zorzi (1998). Esse erro também indica que o aluno só conhece a letra l em posição inicial de sílaba, seguida de vogal como em “bola”. A letra < l > em posição final de sílaba, como na sílaba *cal* de calçada, ainda não foi aprendida.

Na segunda frase ditada (A menina se chama Lorena), André escreveu: *A MENINA SEMA LORENA.

Ao representar “se chama” por *SEMA, André revela dificuldades de segmentação de palavras, juntando duas em apenas uma (ZORZI,1998) e omitindo a sílaba *cha* que contém um dígrafo, notação que ele ainda não domina.

Analisemos a outra frase produzida pelo aluno:

*ÉLAGOSITA DE BICA CORO A AMIGO DE PÉGA PÉGA QUEIMADA.

O pronome “ela” grafado com acento agudo na letra < e > revela que André tem a hipótese de que todo fonema /e/ aberto deve ser acentuado. Mais uma evidência está na escrita de bisicéta, na qual a vogal < e > também foi acentuada por ele.

Revela ainda problemas de segmentação de palavras, juntando “elagosita” .

*BICA ao invés de BRINCAR. A exemplo dos erros identificados no ditado de palavras isoladas, André omite o fonema /r/ no grupo consonantal /C+R/, escrevendo *bica por brincar. É importante assinalar que o aluno pronuncia corretamente o verbo brincar. Esta dificuldade é muito comum nas etapas iniciais de aquisição da escrita e já deveria estar superada no quinto ano do ensino fundamental I.

Ainda na representação de “brincar”, acrescenta-se também a omissão do < r > final por interferência da oralidade e a não indicação da nasalidade do fonema /i/ omitindo a letra < n > que, nesse caso, nasaliza o fonema /i/.

Em *GOSITA ao invés de GOSTA, a letra “i” foi acrescentada, provavelmente, porque o aluno entende que, para formar uma sílaba, é necessário uma consoante + uma vogal, não reconhecendo o padrão silábico C+ V+ C.

*CORO ao invés de “com” , houve a troca de < m > por < r >, caracterizada como uma troca de fonemas, pois prejudica a compreensão do significado da palavra bem como o acréscimo de < o > final.

*A AMIGO houve a troca letra “a” por “o”, na palavra “amiga”, provocando a troca do gênero, de masculino para feminino, e a consequente falta de concordância nominal entre o artigo “a” e o substantivo masculino “AMIGO”.

Em “PÉGA PÉGA”, a acentuação foi utilizada devido ao fonema /e/ aberto, da sílaba “pe”, confirmando a generalização de uma regra elaborada por ele de que o /e/ aberto deve ser acentuado como em *éla.

André apresentou uma escrita silábico-alfabética (FERREIRO,1985) com sérios problemas de segmentação e ortográficos, não esperada no quinto ano do ensino fundamental I, revelando uma grande defasagem em relação aos seus colegas de classe.

Analisamos, a seguir, a produção da aluna Mariana, a partir do mesmo ditado balanceado feito ao aluno André:

Quadro 5- Transcrição do ditado de palavras-Mariana

| Ditado | Escrita de André |
|-----------|------------------|
| Casa | casa |
| Escola | ecola |
| Cidade | lida |
| Cama | tida |
| Bola | ola |
| Bicicleta | biotida |
| Cadeira | cadeia |
| Livro | liro |
| Caneta | caneta |
| Caderno | canelo |
| Macaco | macaco |
| Blusa | lusa |
| Esporte | eszde |
| Caminhão | casnido |
| Telhado | |
| Escravo | ecato |
| Gato | gato |
| Porta | doda |
| Amizade | aaiada |
| Pronto | |
| Mão | dou |
| Papel | pavan |
| Jarra | jara |

| | |
|--------|--------|
| Chapéu | |
| Xícara | xacara |
| Guerra | cara |
| Tampa | rapa |
| Pomba | |
| Gelo | |
| Saci | |
| Assado | asado |
| Cebola | seqob |
| Maçã | mação |

Fonte: elaboração própria, 2016.

Nas figuras 4 e 5, a seguir, reproduzimos o ditado de palavras realizado por Mariana:

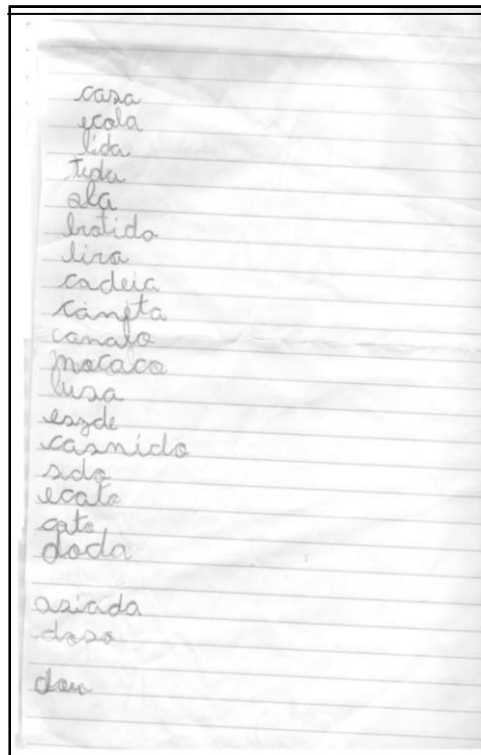


Figura 4: Ditado de palavras - Mariana

Na figura 5 temos a continuação do ditado de palavras:

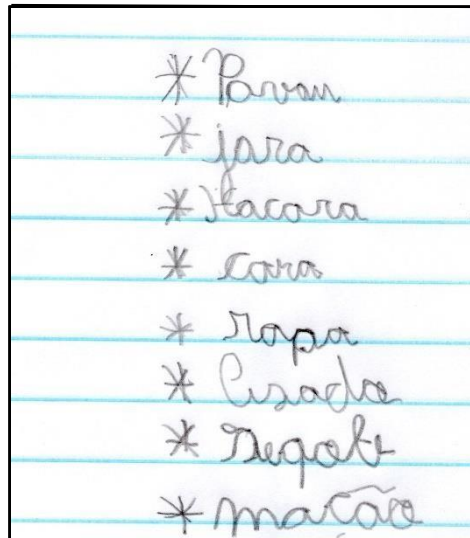


Figura 5: Ditado de palavras - Mariana (cont.)

A aluna escreve em letra cursiva e as palavras *casa*, *caneta* e *macaco* foram as únicas grafadas corretamente, provavelmente escritas de memória, pois são palavras muito frequentes no vocabulário escolar. A escrita da aluna revela problemas muito graves exemplificados a seguir:

- omissão de fonemas como é o caso de *ola (bola); *cadeia (cadeira); *xacara (xícara);

- troca de fonemas, *cato (gato);

- omissão de fonemas nos grupos consonantais como em *lusa (blusa) e *liro (livro); - acréscimo de fonema: *mação (maçã).

Ao grafar *jara (jarra) e *asado (assado), Mariana revela não ter aprendido uma regularidade ortográfica sobre o uso de <r> e <s> intervocálicos, que necessitam ser duplicados para não resultarem numa troca de fonema.

Não conseguiu escrever todas as palavras ditadas. Tentou escrever outras, revelando total desconhecimento das letras que representam os sons das palavras ditadas. É o caso de *doso (pronto), *dou (mão), *casnido (caminhão); *sdo (telhado), *cara (guerra) ;* rapa (tampa)e *seqob (cebola).

O quadro 6 apresenta o ditado de frases produzido por Mariana:

Quadro 6 - Transcrição do ditado de frases-Mariana

A banina caiu nacausada A banina se cena
lonana.
é la coda de ica
cas As alica de localaca
e caanu

Fonte: elaboração própria, 2016.

Segue a figura 6 com a reprodução do ditado de frases de Mariana:

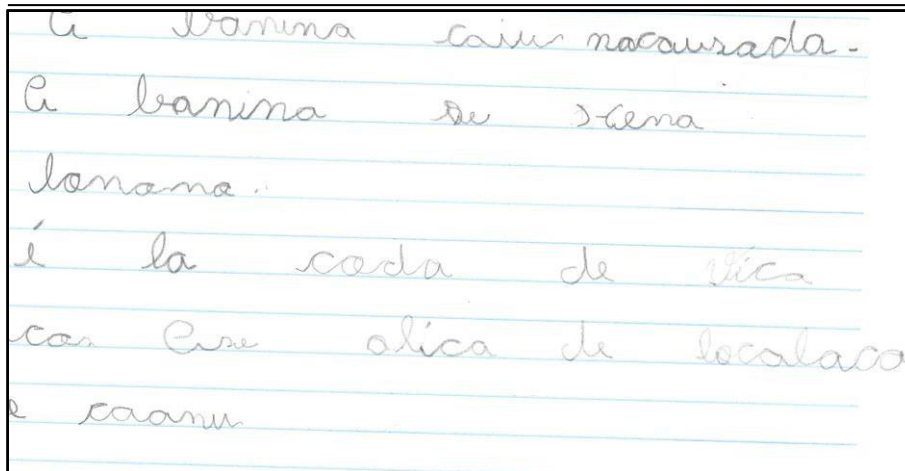


Figura 6 : Ditado de frases - Mariana

No ditado de frases, Mariana, que já escreve com letra cursiva, apresentou os seguintes erros:

*A banina caiu nacausada (A menina caiu na calçada)

Ao representar “na calçada” por *nacausada, Mariana revela dificuldades de segmentação de palavras, juntando duas em apenas uma (ZORZI,1998). Este erro pode ser causado por interferência da oralidade, considerando que a segmentação da fala não é a mesma da escrita (KOCH E ELIAS, 2012).

Ao grafar *causada (calçada), troca a letra <l> pela letra <u>, em razão do <l> em final de sílaba ser pronunciado como /u/. Trata-se de um erro ortográfico causado pela influência da oralidade, de acordo com Zorzi (1998). Esse erro também indica que a aluna só conhece a letra <l> em posição inicial de sílaba, seguida de vogal como em “bola”. A letra <l> em posição final de sílaba, como na sílaba *cal* de calçada, ainda não foi aprendida.

A troca de <ç> por <s> pode ser descrita como um erro causado por “representações múltiplas”, revelando que a aluna desconhece que um mesmo som, no caso o /s/, pode ser grafado de várias maneiras em português, não havendo uma regularidade que possa ser ensinada ao aluno. Essas formas de representações devem ser memorizadas, preferencialmente pelo oferecimento de atividades como cruzadinhas, caça-palavras que facilitam a memorização dessas palavras.

Na frase *A banina se cena lonana. (A menina se chama Lorena) há erros graves de troca de fonemas *banina (menina) *cena (chama) e *lonana (Lorena).

Na última frase do ditado ela escreveu * é la coda de ica cas alica de localaca e caanu. (Ela gosta de brincar com as amigas de pega-pega e de queimada).

Nela podem ser observados os seguintes problemas:

- segmentação :*é la (ela);cas (com as);
- troca e omissão de fonemas em *coda (gosta); *ica(brincar).*alica(amigas);
- lalalaca (pega-pega): esse caso foi comentado separadamente porque revela que ela percebe que a palavra “pega” se repete, mas troca os dois fonemas resultando numa escrita incompreensível.

A aluna Mariana apresenta uma escrita com muitos problemas graves, revelando uma defasagem muito grande em relação aos colegas de classe que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental I, fase em que se espera dos alunos um domínio relativo das habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Carvalho (2012), essa situação encontrada não é uma exceção, sendo possível localizar casos de defasagem em muitos contextos escolares. As dificuldades precisam ser identificadas logo no início do processo de aquisição da leitura e da escrita para que os danos na trajetória educacional possam ser menores.

Outra constatação importante é que o diagnóstico oferece pistas importantes para a preparação de atividades para tentar reverter alguns dos problemas encontrados, mas exige um sólido conhecimento linguístico do professor, conforme defende Cagliari (2007) para que ele, de posse desses fundamentos, seja capaz de identificar os erros mais ou menos graves, aqueles casos para os quais existe uma regularidade de grafia e aquele conjunto de palavras que exigirão memorização por parte do aluno. A partir desse entendimento ele poderá preparar atividades específicas para minimizar as dificuldades diagnosticadas.

Outro aspecto a ser salientado diz respeito à forma de lidar com esses alunos, procurando sempre reforçar cada acerto obtido, cada pequeno avanço, pois quanto maior a dificuldade dos alunos, maior a necessidade de elogios constantes (LEITE; TASSONI, 2007; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2009).

4.6 Propondo atividades

Após o diagnóstico inicial, iniciamos a fase da pesquisa voltada para o aprofundamento da sondagem inicial, buscando atividades que pudessem auxiliar esses dois alunos em suas dificuldades e que fossem motivadoras, ao mesmo tempo que sinalizassem ao professor um ponto de partida para uma prática pedagógica mais eficaz. Considerando o reduzido período de tempo para a coleta de dados desta pesquisa, seria impossível desenvolver um processo de intervenção prolongado que apresentasse um resultado inicial baseado no diagnóstico e um resultado final, comprovando ou não a eficácia das atividades realizadas nesse processo.

4.6.1 Atividades a partir de um texto

As primeiras atividades consistiram numa sequência baseada numa história de Ana Maria Machado, *Menina bonita do laço de fita*, texto sugerido pelo Programa Ler e Escrever, adotado pela escola, para alunos do 5º ano.

O quadro 7 especifica as atividades realizadas, algumas com a participação da classe toda e outras individualmente com André e Mariana.

Quadro 7- Atividades com o filme “Menina bonita do laço de fita”

| ETAPAS | ATIVIDADES | TEMPO DE DURAÇÃO |
|---|---|-------------------------------------|
| Apresentação do livro e filme na sala de aula para toda a turma, juntamente com a professora da sala. | <ul style="list-style-type: none"> -Apresentação da professora pesquisadora. - Apresentação do livro “Menina bonita do laço de fita”. -Apresentação da autora do livro “Menina bonita do laço de fita”, Ana Maria Machado. -Leitura da capa do livro. -Ativação do conhecimento prévio. -Leitura do livro. -Apresentação do filme. | 1 encontro de 1h30 min |
| <p>Apresentação do texto do livro impresso “Menina bonita do laço de fita”, impresso em letras maiúsculas e grandes.</p> <p>Atividade aplicada aos dois alunos: André e Mariana, separadamente, um de cada vez.</p> | <p>-Atividade oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recontação da história “Menina bonita do laço de fita”, pela professora pesquisadora. -Retomada da história do filme. -Leitura do texto impresso. | 1 encontro de 50 min com cada aluno |
| Atividades individualizadas baseadas na obra lida. | Menina bonita do laço de fita | 50 min com cada aluno |

Fonte: elaboração própria, 2016.

A atividade de leitura iniciou-se com a exploração da capa e o levantamento das antecipações dos alunos sobre o conteúdo da obra a partir do título e da ilustração (cf. figura 7):



Figura 7: Capa do livro Menina bonita do laço de fita
 Fonte: Machado (2016)

No momento da apresentação do livro foi fundamental provocar a curiosidade dos alunos estimulando-os para que fizessem antecipações com base no título e na ilustração da capa do livro, questionando-os sobre a cor do cabelo e da pele da menina contrastando com a brancura do coelho.

Foi também necessário ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre a origem de cada pessoa, a questão da diferença racial, da africanidade, da cultura africana presente no Brasil desde a vinda dos africanos até os dias de hoje e suas manifestações por meio da dança, da religiosidade, da capoeira e dos costumes.

Em seguida foi apresentado um *datashow* com todas as páginas do livro.

Durante a leitura do livro para os alunos, feita pela pesquisadora, em voz alta, ela foi explorando as características físicas e psicológicas que herdamos de nossas famílias: a cor, a estatura, os cabelos, os lábios.

A leitura do texto em voz alta promove maior entendimento da história, pois enquanto, o aluno está ouvindo, sua mente vai elaborando mentalmente as imagens dos personagens, dos lugares apresentados, como os fatos acontecem. A releitura também faz com que a história se

fixe mais na memória da criança, porque algumas palavras são repetidas, inclusive, as palavras que se repetem são as trabalhadas nas atividades propostas.

Outra atividade baseada no texto escolhido foi a entrega do texto digitado em letra de forma maiúscula, fonte TNR 14, ao André e à Mariana, para pudessem individualmente fazer a leitura. O uso das letras maiúsculas foi necessário pois o texto original alternava letras maiúsculas e minúsculas e o aluno André, no diagnóstico, já havia demonstrado não dominar as letras de forma minúsculas.

Quadro 8- Menina bonita do laço de fita

| MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA |
|---|
| <p>ANA MARIA MACHADO ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA, LINDA. OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS PRETAS BRILHANTES, OS CABELOS ENROLADINHOS E BEM NEGROS.</p> <p>A PELE ERA ESCURA E LUSTROSA, QUE NEM O PELO DA PANTERA NEGRA NA CHUVA. AINDA POR CIMA, A MÃE GOSTAVA DE FAZER TRANCINHAS NO CABELO DELA E ENFEITAR COM LAÇOS DE FITA COLORIDAS. ELA FICAVA PARECENDO UMA PRINCESA DAS TERRAS DA ÁFRICA, OU UMA FADA DO REINO DO LUAR.</p> <p>E, HAVIA UM COELHO BEM BRANQUINHO, COM OLHOS VERMELHOS E FOCINHO NERVOSO SEMPRE TREMELICANDO. O COELHO ACHAVA A MENINA A PESSOA MAIS LINDA QUE ELE TINHA VISTO NA VIDA.</p> <p>E PENSAVA:</p> <p>- AH, QUANDO EU CASAR QUERO TER UMA FILHA PRETINHA E LINDA QUE NEM ELA...</p> <p>POR ISSO, UM DIA ELE FOI ATÉ A CASA DA MENINA E PERGUNTOU:</p> <p>- MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA? A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:</p> |
| <p>- AH DEVE SER PORQUE EU CAÍ NA TINTA PRETA QUANDO ERA PEQUENINA...</p> <p>O COELHO SAIU DALI, PROCUROU UMA LATA DE TINTA PRETA E TOMOU BANHO NELA. FICOU BEM NEGRO, TODO CONTENTE. MAS AÍ VEIO UMA CHUVA E LAVOU TODO AQUELE PRETUME, ELE FICOU BRANCO OUTRA VEZ.</p> <p>ENTÃO ELE VOLTOU LÁ NA CASA DA MENINA E PERGUNTOU OUTRA VEZ:</p> <p>- MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O SEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA? A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:</p> <p>- AH, DEVE SER PORQUE EU TOMEI MUITO CAFÉ QUANDO ERA PEQUENINA.</p> <p>O COELHO SAIU DALI E TOMOU TANTO CAFÉ QUE PERDEU O SONO E PASSOU A NOITE TODA FAZENDO XIXI. MAS NÃO FICOU NADA PRETO.</p> <p>- MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?</p> |

A MENINA NÃO SABIA, MAS INVENTOU:

- AH, DEVE SER PORQUE EU COMI MUITA JABUTICABA QUANDO ERA PEQUENINA.

O COELHO SAIU DALI E SE EMPANTURROU DE JABUTICABA ATÉ FICAR PESADÃO, SEM CONSEGUIR SAIR DO LUGAR. O MÁXIMO QUE CONSEGUIU FOI FAZER MUITO COCOZINHO PRETO E REDONDO FEITO JABUTICABA. MAS NÃO FICOU NADA PRETO.

ENTÃO ELE VOLTOU LÁ NA CASA DA MENINA E PERGUNTOU OUTRA VEZ:

- MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É TEU SEGREDO PRA SER TÃO PRETINHA?

A MENINA NÃO SABIA E... JÁ IA INVENTANDO OUTRA COISA, UMA HISTÓRIA DE FEIJOADA, QUANDO A MÃE DELA QUE ERA UMA MULATA LINDA E RISONHA, RESOLVEU SE METER E DISSE:

- ARTES DE UMA AVÓ PRETA QUE ELA TINHA...

AÍ O COELHO, QUE ERA BOBINHO, MAS NEM TANTO, VIU QUE A MÃE DA MENINA DEVIA ESTAR MESMO DIZENDO A VERDADE, PORQUE A GENTE SE PARECE SEMPRE É COM OS PAIS, OS TIOS, OS AVÓS E ATÉ COM OS PARENTES TORTOS.

E SE ELE QUERIA TER UMA FILHA PRETINHA E LINDA QUE NEM A MENINA, TINHA ERA QUE PROCURAR UMA COELHA PRETA PARA CASAR.

NÃO PRECISOU PROCURAR MUITO. LOGO ENCONTROU UMA COELHINHA ESCURA COMO A NOITE, QUE ACHAVA AQUELE COELHO BRANCO UMA GRAÇA.

FORAM NAMORANDO, CASANDO E TIANAM UMA NINHADA DE FILHOTES, QUE COELHO QUANDO DESANDA A TER FILHOTE NÃO PARA MAIS! TINHA COELHOS DE TODAS AS CORES: BRANCO, BRANCO MALHADO DE PRETO, PRETO MALHADO DE BRANCO E ATÉ UMA COELHA

BEM PRETINHA. JÁ SE SABE, AFILHADA DA TAL MENINA BONITA QUE MORAVA NA CASA AO LADO.

E QUANDO A COELHINHA SAÍA DE LAÇO COLORIDO NO PESCOÇO SEMPRE ENCONTRAVA ALGUÉM QUE PERGUNTAVA:

- COELHA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?

E ELA RESPONDIA:

CONSELHOS DA MÃE DA MINHA MADRINHA...

Fonte: Adaptado de Machado (2016).

Apresentamos, a seguir, nossa avaliação da leitura realizada pelos dois alunos participantes da pesquisa.

Mariana apresentou uma certa resistência para iniciar a leitura, mas leu, com muita dificuldade, sempre acompanhada de “desculpas” para interromper a leitura, como por exemplo, não enxergar as letras, embora o texto (SUGESTÃO: LEU O LIVRO) tenha sido impresso com








fonte 14 e em letra de forma. A aluna apresentou dificuldades para ler sílabas complexas (“tra”, “fla”), sons nasais quando representados na escrita pelas letras <n>ou <m> (“pareciam”, ”um”, ”linda”, “campo”, “tanto”), distinção do som “r” forte e fraco. Não conseguiu ler o texto todo, revelando, na leitura, dificuldades já identificadas na escrita, como por exemplo segmentando erroneamente algumas palavras.

André fez a leitura com alguma dificuldade, mas demonstrando que queria aprender e aceitou com tranquilidade as intervenções da pesquisadora. Confundiu o som representado pela letra <c> com o da consoante <s>, lendo *soelho” ao invés de “coelho”; na palavra “quando” leu separadamente as letras <q>, <u>, <a>; esse mesmo tipo de leitura segmentada também foi observada nos encontros consonantais, como por exemplo em <pré>, <ter>, <bri>. É importante destacar que o texto apresentado em letras de forma maiúsculas facilitou a leitura.

Após a leitura do texto, foram propostas atividades pesquisadas na internet (Anexo 1) com palavras da história, cujos resultados são apresentados a seguir.

Primeiramente serão apresentados os resultados de algumas das atividades realizadas por Mariana.

COMPLETE AS PALAVRAS CONSULTANDO A LISTA.

| | |
|---|------------|
|  M E N I N A | JABUTICABA |
|  C O E L H O | LAÇO |
|  C O E L H A | TINTA |
|  L A Ç O | MENINA |
|  T I N T A | COELHO |
|  C A F É | COELHA |
|  J A B U T I C A B A | CAFÉ |

Profª GR@C@

Figura 8: Atividade 1 - Mariana

Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br/2015/11/sequencia-didatica->

Esta atividade foi aplicada com o intuito de verificar se a aluna conseguia estabelecer a correspondência fonema/grafema. Embora seja uma atividade considerada fácil para um aluno de 5º Ano, pois a aluna teria apenas que ler as palavras da direita e preencher as lacunas, com palavras correspondentes à figura, a aluna Mariana, ao preencher a lacuna para formar a palavra

coelho, escreveu *coeço, trocando a letra <l> por <c> no dígrafo <lh>. Vale ressaltar que a palavra “coelho” estava escrita no campo à direita.

A atividade seguinte, apresentada na figura 9, tinha por objetivo verificar se Mariana conseguiria estabelecer a relação entre números e letras:

Troque os números por letras e descubra o nome de uma bela história.

| | |
|----|---|
| 1 | F |
| 2 | E |
| 3 | N |
| 4 | I |
| 5 | A |
| 6 | B |
| 7 | O |
| 8 | T |
| 9 | D |
| 10 | L |
| 11 | C |
| 12 | M |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 12 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| M | E | N | I | N | A |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 7 | 3 | 4 | 8 | 5 |
| B | O | N | I | T | A |

| | |
|---|---|
| 9 | 7 |
| D | O |

| | | | |
|----|---|----|---|
| 10 | 5 | 11 | 7 |
| E | A | C | O |

| | |
|---|---|
| 9 | 2 |
| D | E |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 8 | 5 |
| F | I | T | A |




Figura 9: Atividade 2- Mariana

Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br>

Nesta atividade a aluna teria apenas que relacionar cada letra ao número correspondente, e, no quadro, colocar a letra de acordo com o número. A aluna não cometeu nenhum erro, fazendo a atividade com facilidade. Observe-se que, para realizar a atividade, não seria necessário relacionar o som com a escrita das palavras, não sendo adequada para verificar a consciência fonológica da aluna.

Outra atividade realizada por Mariana foi a segmentação do texto lido anteriormente, apresentada na figura 10:

menina bonita do la
 co de fita. Achava a menina a pessoa
 mais linda que ele tinha visto na
 vinda. - Ah, quando eu casar uma
 filha
 pretinha linda que
 nemela...
 por isso um dia ele foi até
 a casa da menina
 e perguntou:
 - Meni na bonita do
 laço de fita, qual é o
 teu segredo? e perguntou:
 A menina não sabia,
 na tinta preta
 quando era pequenina.

Figura 10: Segmentação do texto lido-Mariana

Reproduzimos, no quadro 8, o resultado da segmentação feita por Mariana:

Quadro 9- Segmentação do texto lido-Mariana








Menina bonita do la
 co de fita. Achava a menina a pessoa
 mais linda que ele tinha visto na vinda.
 - Ah, quando eu casar uma
 filha
 pretinha linda que
 nemela...
 por isso um dia ele foi até
 a casa da menina
 e perguntou:
 - Meni na bonita do
 laço de fita qual é o
 teu segredo? e perguntou-
 A menina não sabia,
 Na tinta preta
 Quando era pequenina.

Fonte: elaboração própria, 2016.

Mariana apresentou vários problemas na segmentação do texto, principalmente aglutinando sequências que deveriam estar separadas como é o caso de *apessoa,* maislinda, *queele, *navida, entre outras. Essa dificuldade pode ser atribuída à influência da oralidade na escrita, conforme apontam Koch e Elias (2012) e Zorzi (1998).

Reproduzimos, a seguir, alguns exemplos das atividades realizadas pelo aluno André com base no livro de Ana Maria Machado (2016)

COMPLETE AS PALAVRAS CONSULTANDO A LISTA.

| | | |
|---|---------------------|------------|
|  | M E N I N A | JABUTICABA |
|  | C O E L H O | LAÇO |
|  | C O E L H A | TINTA |
|  | L A Ç O | MENINA |
|  | T I N T A | COELHO |
|  | C A F É | COELHA |
|  | J A B U T I C A B A | CAFÉ |

Profª GR@C@

Figura 11: Atividade 1- André

Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br>

A atividade 1 não ofereceu dificuldade para o aluno que não cometeu nenhum erro.

Na atividade 2, figura 12, o aluno teria que relacionar cada letra da palavra com seu número correspondente e preencher os quadrinhos. O aluno acertou tudo.

Troque os números por letras e descubra o nome de uma bela história.

| | |
|----|---|
| 1 | F |
| 2 | E |
| 3 | N |
| 4 | I |
| 5 | A |
| 6 | B |
| 7 | O |
| 8 | T |
| 9 | D |
| 10 | L |
| 11 | Ç |
| 12 | M |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 12 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| M | E | N | I | N | A |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 7 | 3 | 4 | 8 | 5 |
| B | O | N | I | T | A |

| | |
|---|---|
| 9 | 7 |
| D | O |

| | | | |
|----|---|----|---|
| 10 | 5 | 11 | 7 |
| L | A | Ç | O |

| | |
|---|---|
| 9 | 2 |
| D | E |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 8 | 5 |
| F | I | T | A |




Figura 12: Atividade 2 - André

Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br>

A atividade 3 (Figura 13) apresentou um pouco mais de complexidade no sentido de exigir o reconhecimento de todas as letras da palavra, mas também não exigia que as letras estivessem memorizadas e nem ordenadas. Essas três atividades, embora consideradas fáceis, foram selecionadas com o objetivo de que os alunos conseguissem realizá-las, aumentando sua autoestima e estimulando sua participação nos demais encontros com a pesquisadora.

Menina Bonita do Laço de Fita
Ana Maria Machado

NOME _____

ATIVIDADE _____ DATA ___/___/___

MARQUE COM UM X AS LETRAS UTILIZADAS PARA ESCREVER AS PALAVRAS

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SEGREDO | | | | | X | X | X | | | | | | | | | X | | X | X | | | | | | | |
| PRETINHA | X | | | | | | | X | X | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | |
| FILHOTES | | | | | | X | X | | X | | | | | | | | X | | X | | | | | | | |
| CAFÉ | X | X | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| MENINA | | | | | X | X | | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | |


Lidia Cristóvão-Gi Barbosa

Figura 13: Atividade 3 - André.

Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br>

O aluno André selecionou corretamente as letras que compõem as palavras: segredo, pretinha e café; porém não grafou corretamente “filhotes”, deixando de assinalar as letras <l>, <h> e <s>; na palavra “menina”, não assinalou a letra <a>. De acordo com Zorzi (1997) nos dois momentos podemos verificar que houve omissão de letra.

André também realizou uma atividade (Atividade 4) para verificar a capacidade de segmentação das palavras na escrita, considerando a diferença existente na oralidade e na escrita como apontam Koch e Elias (2012). Na atividade que será apresentada a seguir, um trecho da história lida anteriormente foi apresentado com as palavras aglutinadas e foi solicitado que o aluno reescrevesse o trecho, separando-as.



Menina Bonita do Laço de Fita
Ana Maria Machado

NOME _____

TEXTO AGLUTINADO DATA ____/____/____

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

O COELHO ACHAVA A MENINA A PESSOA MAIS LINDA QUE ELE TINHA VISTO NA VIDA E PENSAVA:

- AH, QUANDO EU CASAR QUERO TER UMA FILHA
PRETINHA LINDA QUENEMELA...

POR ISSO UM DIA ELE FOI À TÊ A CASA DA MENINA E PERGUNTOU:

- MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA QUAL É TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?
A MENINA NÃO SABIA MAS INVENTOU:

- AH, DEVE SER PORQUE EU CAÍ NA TINTA PRETA QUANDO ERA PEQUENINA...

SEPARE AS PALAVRAS DO TEXTO COM BARRAS E REESCREVA O TEXTO CORRETAMENTE

O COELHO ACHAVA A MENINA A
PESSO A MAIS LINDA QUE ELE
TINHA VISTO NA VIDA E PENSAVA:
VA:

_ AH, QUANDO EU CASAR
QUERO TER UMA FILHA
POR ISSO UM DIA ELE FOI A
TÊ A CASA DA MENINA E PERGUN
TOU:

_ MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

LEO TEU SEGRE DO PARA SER TÃO PRE
MENINA NÃO SABIA MAS INVENTOU:
_ AH, DEVE SER PORQUE EU CAÍ NA TINTA PRET
DO ERA PEQUENINA

Figura 14: Atividade 4 - André- Segmentação de palavras
Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br>

No quadro 10 apresentamos a produção de André digitada para facilitar a compreensão do leitor:

Quadro 10 - Atividade 4 - André- Segmentação de palavras

O COELHO ACHAVA A MENINA A
PESSO A MAIS LINDA QUE ELE
TINHA VISTO NA VIDA E PENSAVA:
_ AH, QUANDO EU CASAR QUERO TER UMA FILHA (...)
POR ISSO UM DIA ELE FOI A TÊ A CASA DA MENINA E PERGUNTOU:
_ MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA
QUAL É TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA?
A MENINA NÃO SABIA MAS INVENTOU:
_ AH, DEVE SER PORQUE EU CAÍ NA TINTA PRETA QUANDO ERA
PEQUENINA.

No terceiro parágrafo, André deixou de transcrever o trecho “pretinha e linda que nem ela”. Houve ainda problema de junção de elementos que deveriam estar separados em “ele foi”; já em “ até a casa da menina”, separou a palavra até (a-té). Também segmentou erroneamente a palavra *pessoa*, grafando *pesso a.

Apresentamos nesta seção apenas alguns exemplos das atividades realizadas pelos alunos com base na obra de Ana Maria Machado. A sequência didática completa foi reproduzida no Anexo 1.

4.6.2 Atividades para ensinar algumas regularidades ortográficas

A aprendizagem da representação gráfica dos sons, a ortografia, constitui uma fase inicial da apropriação da escrita e não exige apenas que o aluno memorize a grafia das várias palavras da língua. Morais (2002) faz considerações importantes sobre a aprendizagem da ortografia afirmando que

A tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras. Mesmo dentro do que chamamos de casos regulares há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição dos segmentos sonoros dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento, etc. (MORAIS, 2002, p.15)

Leal e Roazzi (2002), em artigo que analisa a capacidade da criança pensar sobre as regularidades ortográficas, consideram as incorreções não como erros mas como hipóteses, assim, “os erros tornam-se indicadores, pistas ou indícios muito importantes que o professor tem à disposição para compreender o processo de aprendizagem da escrita.” (LEAL; ROAZZI, 2002, p.118).

A sondagem revelou problemas ortográficos de vários tipos, alguns não mais esperados no 5º ano do Ensino Fundamental I, ou por se tratarem de palavras muito frequentes ou por apresentarem regularidade na representação escrita. Nesses casos, provavelmente, os alunos não conseguiram perceber essas regularidades, sendo necessária a aplicação de atividades especialmente elaboradas com algumas dificuldades diagnosticadas como é o caso de troca de <c> por <s>, <r> e <rr>, <m> antes de <p> e .

Comentaremos a seguir os resultados obtidos com a aluna Mariana



Figura 15: Complete as palavras com a letra C-Mariana
 Fonte: elaboração própria, 2016

O diagnóstico inicial havia apontado dificuldades da aluna em relação à representação do fonema /s/ inicial que pode ser grafado tanto com a letra <c> como com a letra <s>, não havendo alteração no significado da palavra. É um erro causado pela possibilidade de representação múltipla de acordo com Zorzi (1998) e não é considerado tão grave por preservar o significado da palavra, mas que precisa ser corrigido pelo professor.

Para esse tipo de erro, não existe uma regularidade que possa ser ensinada, podendo a alternância de representações ser explicada por razões históricas, que não auxiliam os alunos nessa etapa do processo de aprendizagem da língua escrita.

Antes de fazer a atividade a aluna leu todas as palavras, sendo necessário observar que a existência das figuras facilitou a identificação das palavras. Realizou uma leitura silabada na palavra *cigarra*, acentuando a sílaba que contém o /R/forte.

Na produção de frases, a aluna demonstrou conseguir produzir frases com estrutura gramatical muito simples, mas com erros ortográficos que apontaremos a seguir.

Em “A cebola é um alimento”, grafou *alinido, ao invés de alimento, trocando os fonemas <m> por <n>, <e> por <i> e <t> pelo fonema <d>. Além disso a grafia da palavra alimento revela que ela não aprendeu que a nasalidade pode ser indicada na escrita pela posição de <n> à vogal, como em alimento.

Na frase “A cidade de Macaubal”, grafou corretamente, embora tenha refeito a escrita da palavra várias vezes, relacionando a escrita ao som de cada fonema, demonstrando consciência fonológica.

Na sequência “A bicicleta é legal”, o adjetivo “legal” foi grafado com <u> no final, havendo uma generalização de regras, a troca do fonema <l> por <u> em posição final por influência da oralidade.

Na frase “A cigarra é chata”, grafou *sata” ao invés de “chata”, trocando o fonema.

De modo geral, na produção da escrita, Mariana ainda apresenta erros de troca de fonemas, considerados graves por Lemle (1991), que não mais deveriam estar presentes na escrita de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental.

A atividade descrita a seguir foi elaborada pela pesquisadora para reforçar uma regularidade ortográfica da língua portuguesa, a saber, o uso de <m> antes de <p> e para indicar a nasalidade da vogal, outro problema diagnosticado nos dois alunos:

COMPLETE COM N OU M :



AM JO



LAM CHE



LAM CHA



POM BA



BOM BA



B UM BO



AM PULHETA

ANTES DA LETRA **B** E DA LETRA **P**, USAR M

ANTES DAS **OUTRAS LETRAS**, USAR N

Figura 16: Atividade com m ou n-Mariana
Fonte:elaboração própria, 2016.

Essa regularidade no uso dos dígrafos formados por vogais nasais é descrita por Bechara (2006) (*am* ou *an*, *em* ou *en*, *im* ou *in*, *on* ou *om* e *um* ou *un*) orientando sobre o uso desses dígrafos, devendo ser utilizada a letra <m> antes de <p> e , e a letra <n> nas demais palavras formadas por dígrafos vocálicos nasais, por exemplo, canto, vento, linda, onda, tunda.

Mariana completou corretamente os espaços destinados aos fonemas <m> e <n> e foi levada a inferir a regra na parte final do exercício.

A atividade, a seguir, foi proposta para que a aluna percebesse outra regularidade da língua portuguesa: o uso da letra <r> no início da palavra, indicando o fonema /R/ forte, e o uso do dígrafo <rr> para representar o /R/ em posição intervocálica.

R OU RR?

TODAS AS PALAVRAS ABAIXO TEM SOM DE /R/ (Erre forte):
COMPLETE AS PALAVRAS COM R OU RR:

| | |
|---------------------|----------------------|
| 1. <u>RA</u> TO | 2. CA <u>RR</u> O |
| 3. <u>RR</u> ODA | 4. <u>R</u> EDE |
| 5. CIGA <u>RR</u> A | 6. BOR <u>R</u> ACHA |

O que você observou?
USO R no início
USO RR no meio das palavras

Figura 17 : atividade com r ou rr-Mariana
Fonte:elaboração própria, 2016.


Os itens 1, 2, 4 e 5 foram grafados corretamente. Apresentou dificuldades na grafia do item 3, roda, inserindo a sílaba ro, com a inserção desnecessária da vogal que já estava grafada no texto; em 6, completou com apenas um <r> a palavra borracha, demonstrando ainda ter dúvidas quanto a essa regularidade de língua.

Esse tipo de atividade, organizada com o objetivo de levar os alunos a perceberem regularidades ortográficas parece promissora, mas é necessário aplicar um conjunto maior desse


tipo de atividades para que os resultados desejados sejam obtidos conforme resultados relatados por Oliveira e Monteiro (2009).

Apresentaremos, a seguir, o resultado das atividades aplicadas ao aluno André:


COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM A LETRA C JULIAA




CEBOLA



CIDADE



BICICLETA



CIGARRA

Faça frases com as palavras acima:

USA CEBOLA NA CARNE.

A CIDADE DO RIO DE JANEIRO TEM
MUITOS PARQUES.

EU TENHO UMA BICICLETA.

A CIGARRA É BARULHENTA.

Figura 18: Complete as palavras com a letra C- André

Fonte: Elaboração própria, 2016

O quadro 11 contém as frases produzidas por André:

Quadro 11: Frases produzidas por André

USA CEBOLA NA CARNE.
A CIDADE DO RIO DE JANEIRO TEM
MUITOS PARQUES.
EU TENHO UMA BICICLETA.
A CIGARRA É BARULHENTA.

O aluno André não cometeu nenhum erro na escrita das frases, tendo demonstrado uma pequena hesitação na escrita da palavra *carne*.

Observe-se que as frases produzidas por André são variadas na sua estrutura bem como revelam um cuidado com a conjugação verbal e a concordância.

Na sequência, apresentamos, na figura 19, os resultados obtidos pelo aluno na atividade para percepção de regularidades ortográficas quanto ao uso de <m> ou <n> como indicadores de nasalidade da vogal que os antecede.

COMPLETE COM N OU M :



A N JO



LA N CHE



LA N CHA



PO M BA



BO M BA



B U M BO



A M PULHETA

ANTES DA LETRA **B** E DA LETRA **P**, USAR M

ANTES DAS **OUTRAS LETRAS**, USAR N



Figura 19: M ou N? -André
 Fonte: elaboração própria



A figura 20 traz o resultado de André na atividade elaborada para levar o aluno a perceber a regularidade no uso de <r> ou <rr>:



NOME: _____ Data: _____

R OU RR?

TODAS AS PALAVRAS ABAIXO TEM SOM DE /R/ (Erre forte):
COMPLETE AS PALAVRAS COM R OU RR:

1. RA TO  2. CA RR O 

3. R ODA  4. R EDE 

5. CIGA RR A  6. BO RR ACHA 

O que você observou?
USO R NO COMEÇO DA PALAVRA
USO RR NO MEIO DA PALAVRA

Figura 20: R ou RR? -André

Fonte: elaboração própria

Enfatizamos que as atividades elaboradas e aplicadas, apresentadas neste item, tiveram como objetivo levar o aluno a perceber algumas regularidades ortográficas, seguindo a recomendação dos PCN (1997):

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir. (BRASIL, 1997, p.84)

Orientam também que as estratégias didáticas para ensino da ortografia devem estar articuladas em dois eixos:

- o da distinção entre o que é produtivo e o que é reprodutivo na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e , quando não a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas pela norma; e
- o da distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa. (BRASIL, 1997, p.84)

No processo de aplicação das atividades, a pesquisadora explicou aos alunos como deveriam preencher os espaços e observou seu desempenho durante a realização das mesmas, oferecendo apoio quando surgiam dúvidas.

4.6.3 Jogos no computador

Com base no interesse manifestado por André por jogos no computador, decidimos aplicar alguns jogos para verificar se seriam motivadores para o ensino da escrita.

Várias pesquisas como a de Blandino (2016) comprovaram a eficácia dos jogos no computador para escolares com dificuldades. No caso específico do ensino-aprendizagem da leitura e escrita, Teberosky (2004) aponta uma vantagem do uso de documentos multimídia porque, como eles não exigem do aluno o domínio pleno da leitura e da escrita, são importantes recursos para alunos no início desse processo. Segundo ela, “ a animação parece ajudar a recordação da história, mais do que as imagens estáticas dos livros” (TEBEROSKY, 2004, p.157).

Para Moran (1995), o uso da tecnologia geralmente é bem aceito pelos alunos devido à expectativa que desperta neles. Por outro lado, para o professor, a tecnologia oferece um universo de conhecimento, facilitando e mediando o seu trabalho tanto dentro como fora da escola, Segundo Moran (1995), cada inovação tecnológica bem sucedida modifica os padrões de lidar com a realidade anterior, muda o patamar de exigência do uso.

Segundo este autor, a tecnologia tem o poder de provocar no ser humano sentimentos diversos, ampliar seus conhecimentos, transformando o mundo que o cerca:

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. [...] O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação. (MORAN, 1995, p.26).

Os jogos foram aplicados individualmente a cada aluno na sala de leitura. Embora a escola possua sala de informática, ela se encontrava fechada no momento da aplicação. O tempo de duração de cada sessão de jogos foi de cinquenta minutos para que os alunos não se cansassem e criassem uma expectativa para o próximo encontro.

Fomos buscar na internet jogos gratuitos sobre alfabetização e selecionamos os seguintes:

Trem do alfabeto – Levando as letras (www.youtube.com.br)

Descrição desta atividade: o objetivo do jogo é o reconhecimento e leitura das letras do alfabeto. O jogo contém som e há informação do nome de cada letra, caso o aluno (a) não consiga reconhecê-la.

O aluno André reconheceu e leu todas as letras.

Mariana reconheceu e leu quase todas as letras, com exceção das letras <m>, <n>, <v> e <t>, o que indica falta de domínio do alfabeto.

A título de ilustração das páginas da internet, seguem algumas figuras (21, 22 e 23) referentes às letras A, K e F.



Figura 21: Trem do alfabeto -A

Fonte: www.youtube.com.br



Figura 22: Trem do alfabeto- K

Fonte: www.youtube.com.br



Figura 23: Trem do alfabeto- F

Fonte: www.youtube.com.br

Jogo da memória

Outra atividade lúdica realizada com os dois alunos foi o jogo da memória.

Mariana aparentou impaciência para encontrar as figuras, faltou-lhe concentração para achar as figuras, mas acabou por encontrá-las. Aos poucos foi memorizando onde os pares das figuras estavam, mas não concluiu todas as fases do jogo.

Nas fases posteriores, foi clicando, primeiramente, em todas as figuras para conhecê-las, depois, procurou os pares, mas estava demasiadamente impaciente e, no final, já não clicava e batia no mouse. Teve que escrever algumas palavras que ficaram faltando, mas não queria, tapava o rosto com a touca da blusa de moletom.

O aluno André mostrou-se animado e contente em jogar:

... deixa eu ver onde estão os pares, primeiro, para conhecer as cartas e juntar as peças ... quando eu era criança minha mãe comprou um jogo da memória pra mim ..."

Foi muito bem no jogo, concluindo todas as fases.

Essa diferença de desempenho na realização das atividades com jogos pode ser atribuída à experiência de André com jogos, relatada na entrevista.

Podemos também perceber que, para escolares que não estão habituados a jogar no computador, os jogos não são imediatamente atraentes e necessitam de orientação do professor e de bastante paciência no sentido de não apressar esses alunos nos primeiros contatos com jogos eletrônicos.

Outra explicação para a impaciência da Mariana com os jogos, pode estar relacionada ao seu pouco domínio do conteúdo exigido pelo jogo, causando ansiedade na sua execução.

Jogo primeiros passos

A pedido de André, passamos à sequência de atividades denominadas de Primeiros Passos.

É um jogo animado, com som e, no início, há uma comanda, tanto escrita quanto falada, orientando sobre como fazer as atividades.

O jogo é composto de 5 etapas, somando um total de 94 atividades, cada etapa equivale a um circuito percorrido pelo carrinho e um rol de atividades, a saber:

- Atividade de encaixar a 1ª letra do nome das figuras;
- Atividade de escolher as figuras que começam com a letra que está no quadro;
- Atividade de arrastar ou ligar as figuras que começam com a mesma letra;

- Atividade para clicar no espaço (lacuna) e digitar a letra que falta para completar a palavra (esta atividade oferece mais dificuldade que as anteriores);
- Atividade de digitar a sílaba para completar a palavra;
- Atividade para clicar no nome correto da figura.



Fig. 24: Quadro de jogos

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo>

Todas as atividades se repetem em todos os circuitos, isto é, em todas as etapas, garantindo que mesmo que o aluno não tenha completado o total de circuitos, conseguiu aprender pelo menos, um pouco. Foi o caso da Mariana, que não completou o total de circuitos, devido ao fato de ter-se mostrado muito ansiosa e desanimada para desenvolver este tipo de atividade. Foi muito resistente para ler as palavras que compõem cada atividade de cada fase do circuito.

André completou todo o circuito e pediu para jogar o Manda Letras.

Seguem algumas ilustrações das diferentes fases do jogo Primeiros Passos:



Fig.25: Primeiros passos – página de abertura

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passo>

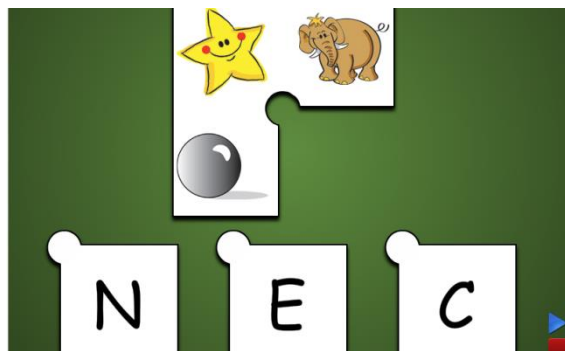


Fig.26: Completar com a letra inicial das figuras

<http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-1>



Fig.27: Identificar a primeira letra da imagem

<http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-1>



Fig.28: Completar as letras que faltam

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-2> e 3

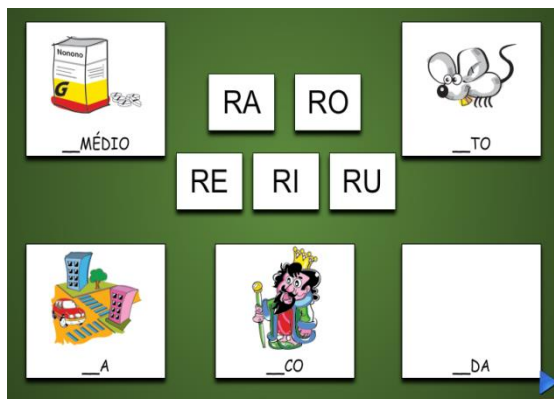


Fig.29: Completar as sílabas das palavras (com gravuras)

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-4>

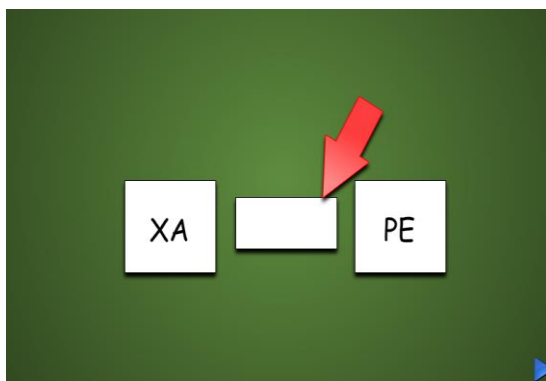


Fig. 30: Completar as sílabas (sem gravura)

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-4>

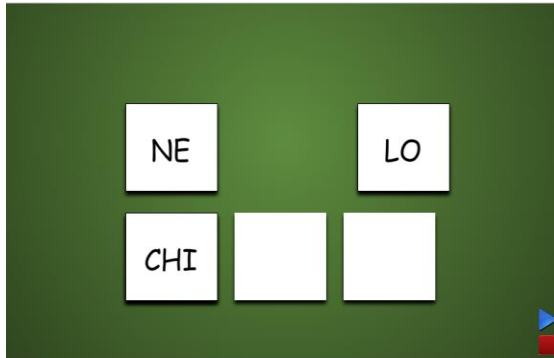


Fig.31: Ordenação de sílabas (sem gravura- com primeira sílaba)

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-5>

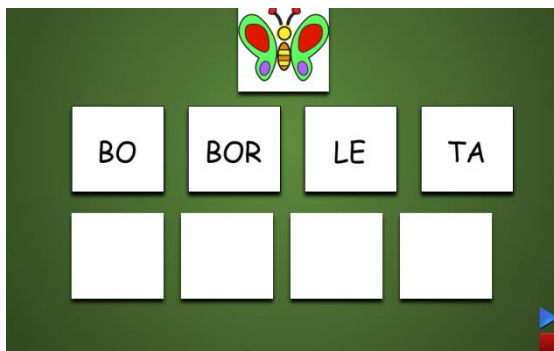


Fig. 32: Ordenação de sílabas (com gravura)

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-5>

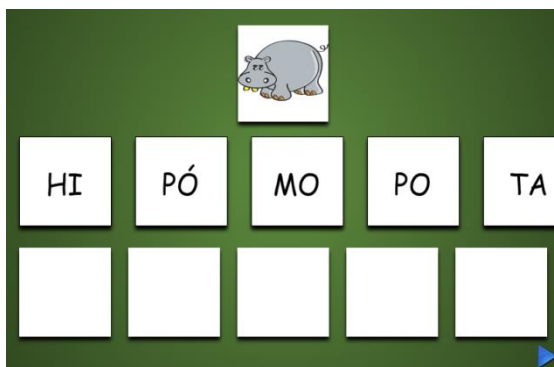


Fig. 33: Ordenação de sílabas (com gravura)

Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-5>

Outro jogo selecionado foi o Manda Letras que exigia o preenchimento de lacunas (letras) em palavras. Fonte: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/manda-letra>

Memorização de vogais e consoantes, como: ligar figuras que apresentam o seu nome, de acordo com a letra que a palavra inicia; preencher lacunas das palavras nas quais faltam vogais e consoantes; leitura de todas as palavras antes de fazer a atividade.

André apresentou dificuldade de leitura nas letras ,< x>, <j>, <g>, e também nos dígrafos: <am, em, im, om, um>; <an, en, in, on, um>. No entanto, melhorou a leitura, o

reconhecimento de letras e palavras de sílabas simples. Nas sílabas complexas, como por exemplo, encontros consonantais com <l> e <r> (**bl**usa, **cr**avo, **bicic**leta), ainda apresenta dificuldades, mas melhorou.

Mariana, ao ser chamada para realizar “uma atividade” não especificada com a pesquisadora, não demonstrou interesse. A pesquisadora então chamou André. Quando ele voltou à sala para chamá-la e contou sobre a atividade realizada, ela levantou-se imediatamente e foi até a sala dos jogos sorrindo, demonstrando satisfação com a atividade lúdica, mas no decorrer da realização, talvez por não estar habituada com jogos de computador, ela começou a mostrar desinteresse.

Apresentou dificuldade de leitura nos fonemas <s> e <x>, ao invés de ler suco lê xuco; <l> e <v>, <j> por <x>, entre outras trocas fonêmicas, consideradas erros graves no sentido de alterarem o significado da palavra.

Em comparação com o início do ano, ela leu as palavras, mesmo com dificuldade, repetindo-as. O jogo, ao mudar de fase, ainda rerepresenta algumas figuras da fase anterior, com isso, a meu ver, reforçando o aprendizado, como por exemplo: com a palavra *hipopótamo*, na primeira vez ela teve dificuldade, mas quando a palavra se repetiu, ela já conseguiu ler sozinha.

Para os alunos com dificuldade, a repetição é muito importante, conforme pesquisas de Monteiro e Sborowski (2006) e Oliveira e Monteiro (2009) apontaram. Não basta identificar um problema e oferecer *uma* atividade voltada para resolvê-lo julgando ser suficiente para garantir que o aluno aprendeu. Esse tipo de aluno necessita de um conjunto maior de atividades diversificadas, preferencialmente lúdicas (KISHIMOTO, 2011) voltadas para o ensino das dificuldades identificadas para que a aprendizagem aconteça.

Apresentamos, no quadro 12, uma avaliação geral dos jogos selecionados, feita com base na ficha de avaliação adaptada de Blandino (2016):

Quadro 12 - Avaliação geral dos jogos selecionados

| Ficha de Avaliação | |
|--------------------|--|
| Nome do(s) jogo(s) | Vários |
| Disponibilidade: | Portal.ludoeducativo.com.br e www.youtube |
| Descrição | Trenzinho do alfabeto: apresentar o alfabeto. Primeiros passos (5 fases): completar letras ou sílabas de palavras, ordenar sílabas. Várias fases. Manda letra: palavras com lacunas para preenchimento com as letras que faltam. Jogo da memória com letras, palavras, formas, cores, animais. Cada nível do jogo possui várias fases que |

| | |
|--|---|
| | aumentam a quantidade de letras e palavras, conforme o aluno avança. |
| Objetivos educacionais | Apresentação e identificação do nome das letras, sílabas, ordenação de sílabas. |
| Principais Características dos jogos | |
| Possui elementos animados? | <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Tem visual atrativo? | <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |
| Usa som? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Alguns |
| Usa música? | <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não |
| É flexível? (possibilita usar de várias formas?) | <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente É possível escolher o nível do jogo, de acordo com o grau de conhecimento dos alunos. |
| Fácil de utilizar? | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> Parcialmente |
| Apresenta falhas? | <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente. Quais? |
| Tamanho do texto e figuras é adequado? | <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente |
| Indica os erros do aluno? | <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente |
| Avaliação geral do pesquisador (1 -5) | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 |
| Aceitação dos alunos (1-5) André | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 |
| Aceitação dos alunos (1-5) Mariana | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| Observações da pesquisadora. | Atividades com jogos de computador não são igualmente motivadoras para todo o tipo de aluno. |

Fonte: adaptado de Blandino (2016).

Uma possível explicação para Mariana, após o entusiasmo inicial, ter demonstrado relutância para realizar as atividades com jogos de computador, pode indicar que esse tipo de atividade não é igualmente motivadora para todos os alunos. Elas atraem mais aqueles que já estão habituados a jogar fora da escola, que é o caso de André. Já Mariana, que não está habituada a essa atividade, provavelmente precisou se adaptar à dinâmica do jogo e sentiu dificuldade.

Existe também a possibilidade da aluna não ter gostado do jogo não por causa do suporte- tela- mas por não dominar o conteúdo necessário para realizar as tarefas exigidas já que elas eram muito semelhantes às atividades encontradas nos materiais didáticos.

4.6.4 Leitura de fábulas

Além das atividades focalizando a aprendizagem do sistema alfabético e, considerando a ênfase dos PCN (1997) sobre a necessidade de se alfabetizar letrando, orientando sobre o trabalho com a diversidade textual, propusemos para Mariana e André uma atividade com o gênero *fábula*. A opção por esse gênero textual se justifica pela pequena extensão dos textos que possibilitou que os alunos conseguissem ler as fábulas selecionadas. Ambos se sentiam diferenciados em relação aos outros alunos por não terem a mesma fluência na leitura. Na escolha do livro paradidático, geralmente escolhiam livros “grossos”, como os outros alunos, mas não conseguiam lê-los. O oferecimento de textos curtos permitiu que eles também se sentissem leitores.


O critério para a seleção das três fábulas - A formiga e a pomba, O urso e os dois viajantes e A raposa e os viajantes – foi o fato de serem textos ausentes dos manuais didáticos adotados e desconhecidos dos alunos para garantir que eles demonstrassem real compreensão do texto lido.

A formiga e a pomba

Estava uma Formiga junto a um regato quando foi apanhada pela corrente. Uma Pomba que estava pousada numa árvore sobre a água viu que ela estava quase a afogar-se e teve pena dela. Para que se pudesse salvar, atirou-lhe uma folha. A Formiga subiu para cima da folha e flutuou em segurança para a margem do regato.

Pouco depois, apareceu um caçador e apontou para a Pomba. A Formiga, percebendo o que estava para acontecer, picou-o no pé. O caçador sentiu a dor da picada e moveu-se ruidosamente. Alertada, a Pomba voou para longe e salvou-se.

Moral da história:
O melhor agradecimento é o que se dá quando os outros mais precisam de nós.



Helena Mascarenhas

Fábulas de La Fontaine

Figura 34: A formiga e a pomba

Fonte: <http://pt.slideshare.net/carlogoncalvs/fabula-esopo-formiga/pomba>

O urso e os dois viajantes

Certo dia, dois homens viajavam juntos quando um Urso se atravessou no seu caminho. Um deles subiu a uma árvore e escondeu-se nos seus ramos.

O outro, percebendo que ia ser atacado a qualquer momento, deitou-se no chão.

Quando o Urso o começou a cheirar, o homem susteve a respiração fingindo-se morto. Ao fim de algum tempo, o Urso foi-se embora.

Certificando-se que o Urso não voltava, o outro viajante desceu da árvore e, com ar brincalhão, perguntou ao amigo:

- Afinal o que é que o Urso te segredou ao ouvido?
- Deu-me este conselho: «Nunca viajes com um companheiro que te abandone perante o perigo» - respondeu-lhe o amigo.

Moral da história:

Os amigos conhecem-se nos momentos difíceis.



Figura 35: O urso e os dois viajantes

Fonte: <http://pt.slideshare.net/carlosgoncalvs/fabula-esopo-urso/doisviajantes>

A raposa e o espinho

Certo dia, andava uma Raposa a trepar uma colina quando pôs uma pata em falso e escorregou. Para não cair, agarrou-se a um arbusto cujos espinhos se lhe enterraram nas patas. Bastante ferida queixou-se ao arbusto:

- Pedi-te ajuda e afinal fiquei bem pior do que se me tivesse deixado cair.

O arbusto interrompeu-a dizendo:

- Onde é que tinhas a cabeça quando te agarraste a mim? Não sabes que é meu costume magoar os outros?

Moral da história:

Nunca peças ajuda a quem tem por costume fazer mal.



Figura 36: A raposa e o espinho.

Fonte: <http://pt.slideshare.net/carlosgoncalvs/fabula-esopo-raposaespinho>

As sessões de leitura de fábulas foram individuais e a cada dia foi lida uma fábula seguida de uma conversa sobre o seu conteúdo. Primeiramente, foi feita a leitura pela professora pesquisadora, seguida da leitura dos alunos que demonstraram ter entendido os textos ao recontarem a história.

Durante a leitura das fábulas se sentiram mais à vontade para ler. No entanto, ainda precisam avançar muito para chegar à competência leitora exigida de um aluno de 5º Ano do Ensino Fundamental I.

André consegue ler com mais desembaraço, com entonação adequada.

Mariana, embora tenha apresentado muitas dificuldades no início da pesquisa, avançou durante o processo de aplicação das atividades. Podemos, talvez, atribuir essa melhora a vários fatores: ao trabalho da professora em sala de aula, ao apoio dado pelas atividades desenvolvidas pela pesquisadora e à orientação oferecida pela vizinha nas tarefas escolares.

Deram muito valor à moral da fábula. Por exemplo, Mariana ao ler a fábula *A raposa e o espinho*, comentou com a pesquisadora que “não devemos confiar em todas as pessoas porque tem muita gente ruim neste mundo.”

Apenas André aceitou fazer a reescrita da fábula *A formiga e a pomba*:

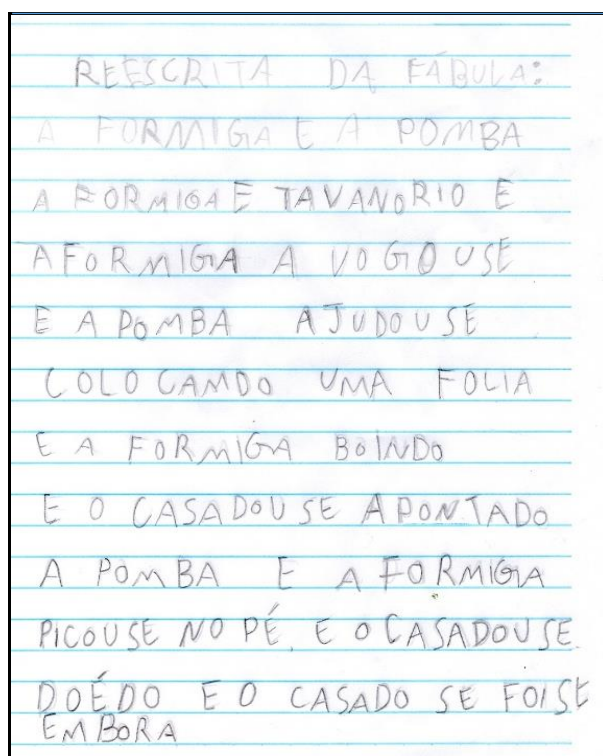


Figura 37: Reescrita da fábula-André

Quadro 13 - Transcrição da reescrita da fábula-André

| REESCRITA DA FÁBULA: |
|-----------------------------|
| A FORMIGA E A POMBA |
| A FORMIGA E TAVANORIO |
| E AFORMIGA A VOGOUSE |
| E A POMBA AJUDOUSE |
| COLOCAMDO UMA FOLIA |
| E A FORMIGA BOINDO |
| E O CASADOUSE APONTADO |
| A POMBA E A FORMIGA |
| PICOUSE NO PÉ E O CASADOUSE |
| DOÉDO E O CASADO SE FOISE |
| EMBORA |

André demonstrou ter entendido a trama da fábula. Os problemas de segmentação são os mais evidentes, provavelmente por influência da oralidade conforme apontam Koch e Elias (2012).

Ainda persistem problemas ortográficos como <m> antes de <d>, que pela regularidade, não deveriam mais ocorrer. A palavra *casadou (caçador) também foi grafada com <s> demonstrando que ainda não aprendeu que o <s> intervocálico tem o som de /z/ bem como com a omissão do <r> final, também por influência da oralidade.

4.6.5 Textos do dia a dia

Dentre as recomendações dos PCN (BRASIL,1997) sobre os textos adequados para a fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita estão os textos do cotidiano.

Segundo Viegas e Osório (2006)

É da compreensão de que a linguagem escrita não é um conjunto de signos e regras a serem seguidos, mas que a aprendizagem da leitura e da língua escrita ocorre a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais (VIEGAS; OSÓRIO, 2006, p.16).

Nesse sentido foi aplicada uma atividade de produção textual relacionada ao cotidiano dos alunos. A pesquisadora colocou a seguinte situação: você vai ao Supermercado e precisa levar uma lista de compras. O que você colocaria nessa lista?

Eis a lista elaborada por Mariana:

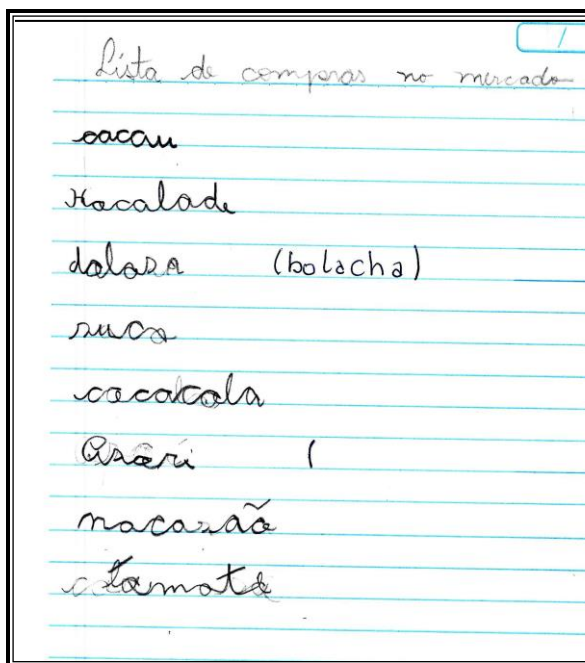


Figura 38: Lista de compras no mercado -Mariana

Reproduzimos, no quadro 14, a lista para facilitar o entendimento do texto:

Quadro 14 – Transcrição da lista de compras no mercado-Mariana

| Lista de compras no mercado |
|-----------------------------|
| cacau |
| xocolade |
| dolasa (bolacha) |
| suco |
| cocacola |
| asari (assaí) |
| macaráo |
| tomate |

Mariana mostrou interesse em fazer a lista, utilizando letra cursiva, comprovando a necessidade do professor oferecer atividades de leitura e escrita com textos presentes no cotidiano das crianças como forma de motivação.

Podemos observar algumas trocas de letras (<x > por < ch>) e <d> por <t> em *xocolade, d por b e s por ch em dolasa (bolacha).

O uso de um <s> em asari mostra que a aluna não aprendeu uma regularidade da língua: que o <s> intervocálico adquire o som de /z/. Nesse caso ela teria que ter duplicado a letra <s>.

Também acrescentou a letra <r> na palavra assaí. (*asari)

Outra regularidade não aprendida refere-se ao uso de um < r> em *macarão.

André também escreveu a sua lista de compras, representada na figura 39 :

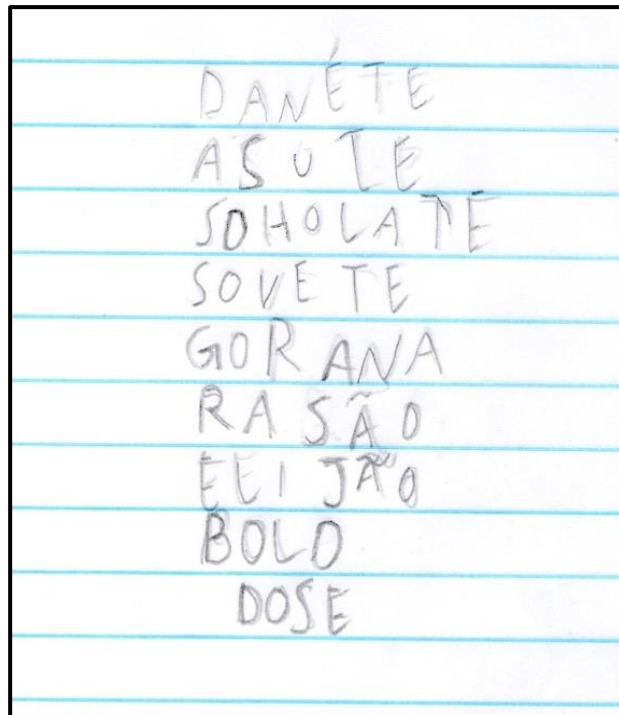


Figura 39: Lista de compras no supermercado-André

Reproduzimos, no quadro 15, a lista para facilitar o entendimento do texto:

**Quadro 15 – Transcrição da lista de compras
no mercado-André**

| |
|-----------|
| DANETE |
| ARROZ |
| CHOCOLATE |
| SORVETE |
| GUARANÁ |
| RAÇÃO |
| FEIJÃO |
| BOLO |
| DOCE |

Gostaríamos de ter tido mais tempo para aplicar um conjunto maior de atividades com textos de gêneros variados, verificando o nível de letramento atingido pelos dois alunos participantes, considerando que uma das competências mais importantes requeridas para alunos desse nível de ensino é o reconhecimento dos gêneros dos textos mais frequentes que circulam na sociedade. No entanto, como as dificuldades identificadas nos dois participantes no início da pesquisa estavam relacionadas a problemas graves de representação do código escrito, revelando inclusive o desconhecimento de algumas letras e de dígrafos, entre outros, decidimos aplicar atividades, preferencialmente lúdicas, com ênfase nos problemas ortográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso interesse ao realizar esta pesquisa era identificar algumas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I que não conseguiam atingir o nível de aprendizagem de seus colegas de classe e aplicar algumas atividades para o aprofundamento da sondagem inicial adquirirem as habilidades de leitura e escrita, fundamentais para que possam atuar como cidadãos. Para tanto investigamos dois alunos do 5º ano do ensino fundamental indicados pela professora da classe como portadores de graves dificuldades de leitura e escrita não mais esperadas nesse nível de ensino.

A metodologia da pesquisa incluiu a observação de aulas da professora da classe, entrevistas com a docente e com os familiares dos alunos, além da aplicação de algumas atividades de leitura e escrita com o objetivo de aprofundar a sondagem inicial, realizada no início do período de coleta de dados.

Tomando como referência as matrizes do SARESP em relação às competências estabelecidas para os alunos do final Ensino Fundamental I, verificamos que esses dois alunos estão muito distantes do esperado.

Os fatores intervenientes identificados podem estar relacionados principalmente à prática da professora da sala regular e ao papel da família.

Primeiramente é preciso apontar que os professores das classes regulares provavelmente não tiveram, na sua formação inicial e continuada, preparo suficiente para desenvolver uma prática pedagógica eficaz com esses alunos que apresentam grande defasagem em relação aos colegas do mesmo ano escola. Segundo Carvalho (2012) “As teorias educacionais e os métodos de alfabetização, ensinados nos cursos normais e nas faculdades de educação, nem sempre respondem – nem se propõem a responder – às questões cruciais da prática”. (CARVALHO, 2012, p.17).

A complexidade da prática pedagógica com todos os fatores nela intervenientes exige que o professor ao mesmo tempo desenvolva atividades com uma classe numerosa e que realize atividades específicas para alunos com dificuldades que, geralmente, necessitam, além da participação nas aulas regulares, de atendimento individual em horário extraclasse para dar conta de suas necessidades.

É sabido que não existem classes homogêneas e que alguns alunos aprendem com mais facilidade do que outros, por razões variadas. Assim, é preciso que esses alunos com mais dificuldade sejam identificados bem no início do processo de escolarização não deixando que, por conta de legislação inadequada, como é o caso do Regime de Progressão Continuada que

foi implantado para o Ensino Fundamental no estado de São Paulo, por meio da Deliberação CEE Nº 09/97 (SÃO PAULO, 1997), sejam promovidos para os anos subsequentes, chegando ao final do Ensino Fundamental I sem dominar as competências leitora e escritora esperadas. Quanto mais cedo os fatores causadores das dificuldades forem diagnosticados e quanto mais adequadas forem as atividades oferecidas a esses alunos, maior serão as chances de superarem o déficit apresentado inicialmente.

No ambiente escolar, também foi possível observar a importância da professora da classe oferecer atividades de acordo com o nível desses alunos para que eles possam ser capazes de realizá-las e não se sintam inferiores aos demais colegas. Outra forma de auxiliar esses alunos é, nas atividades em grupo, atribuir-lhes uma tarefa dentro de suas possibilidades. Por exemplo, ao elaborar um cartaz, escrever o título ou ilustrar o cartaz se o aluno tiver habilidades para desenhar.

A interação professor-aluno precisa ser muito cuidadosa. Os elogios da professora também devem ser muito frequentes a cada progresso observado, pois esses alunos geralmente estão com a autoestima muito prejudicada devido às várias situações de fracasso vivenciadas, mesmo tendo sido promovidos e se encontrarem no 5º ano do Ensino Fundamental I.

Outra dificuldade que precisa ser apontada refere-se à necessidade do professor dispor de conhecimentos linguísticos sólidos, conforme apontou Cagliari (2007) para identificar as dificuldades diagnosticadas e ser capaz de oferecer atividades que permitam ao aluno avançar na percepção das regularidade linguísticas, quando elas existem, como por exemplo, nas dificuldades ortográficas. Precisa também dominar os conhecimentos sobre gêneros textuais e suas características e variedades, considerando que o trabalho do professor alfabetizador está baseado nos textos que circulam na sociedade. Resumindo, o professor, conforme defendem Carvalho (2012), Cagliari (2007) e Charmeux (1994), precisa ter um sólido conhecimento do conteúdo a ser ensinado e ser capaz de propor atividades relacionadas aos interesses desses alunos para ser bem sucedido.

Dentre os fatores familiares, pudemos observar a importância do apoio familiar, ou a falta dele, no trabalho com esse tipo de aluno, nos participantes desta pesquisa. Esse apoio não pode se resumir a palavras de valorização da escola por parte dos responsáveis pelo aluno, mas precisa ser convertido em ações, seja auxiliando o aluno na leitura seja orientando as tarefas escolares. É preciso também que os responsáveis ofereçam um ambiente que favoreça o interesse pela leitura, oferecendo livros de presente, disponibilizando outros materiais de leitura.

A identificação de familiares que usam a modalidade menos culta da linguagem também é outro fator dificultador, pois a variedade linguística exigida pela escola é a norma culta, que tem características bem diferentes daquela que os familiares oferecem como modelo. O professor precisa saber lidar com alunos que utilizam essa variedade linguística sem demonstrar preconceito mas, como sugere Soares (1997), visando a um bidialetalismo para a transformação, isto é, ensinando a variedade mais culta e justificando para os alunos a necessidade do domínio dessa variedade para a inserção em alguns contextos sociais.

O fator tempo também é fundamental para alunos com dificuldades. Eles necessitam de um tempo maior, por isso precisam ser atendidos em horários extraclasse para poderem assimilar novos conteúdos, o que não acontecia na escola investigada.

Os dois alunos participantes da pesquisa também revelaram muita dificuldade em reter informações, tornando necessário o oferecimento de várias atividades para o ensino de um mesmo conteúdo para que ele realmente aprenda.

A falta de assiduidade também é outro fator relevante. Pudemos observar durante a pesquisa que esses alunos se ausentam muito da escola, por vários motivos, mas um deles, possivelmente, é porque não sintam satisfação em estar numa situação que não lhes é prazerosa, por não conseguirem dar conta das tarefas escolares.

As atividades/tarefas para esse tipo de aluno devem ser variadas, pois nem todos respondem igualmente, como foi o caso das atividades lúdicas no computador, que foram motivadoras para o aluno André, mas não para Mariana, que, apesar de ter demonstrado interesse inicialmente, logo desanimou, provavelmente pela falta de hábito de realizar esse tipo de atividade nas horas de lazer, pela falta de familiaridade com o uso do computador.

As atividades lúdicas no computador não eram muito diferentes das atividades constantes do material didático, alterando apenas o suporte, no caso, a tela. O desagrado da aluna Mariana por esse tipo de atividade pode também ter sido causado não necessariamente pela alteração do suporte, mas por não dispor do conhecimento necessário para realizar a atividade proposta.

Para que alunos como Pedro e Mariana possam completar a educação básica de forma satisfatória é necessário, além de questões referentes à gestão escolar, oferecendo um reforço escolar realmente eficaz, investir na formação de profissionais capazes de diagnosticar, o mais precocemente possível esses alunos, e propor alternativas metodológicas que realmente atendam às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, T. *Perfil da linguagem oral e escrita em crianças com dislexia e com dificuldade de aprendizagem*. 2011, 201 f. Tese (Doutorado em Psicobiologia)-Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Editora Lucerna, 2009.
- BLANDINO, J.F. *O uso de objetos de aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização*. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - UNESP, Araraquara, 2016.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC, 1997.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nova LDB – Lei nº 9394*. 1996.
- _____. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.*
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2000
- _____. Alfabetização - o duelo dos métodos. In: SILVA, E.T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2003.
- CARO, F.G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. (Org.) *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, E.P.U.1982, p.10-14.
- CARVALHO.M. *Alfabetizar e letrar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CIASCA, S. M. *Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- COLELLO, S.G.C. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Volume 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, C. P. *Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: relações entre leitura, escrita e configuração textual*. 2012, 110f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

FRANCHI, E.P. *A redação na escola: e as crianças eram difíceis*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-35.

GONÇALVES, T. F. *Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em habilidades de leitura e escrita*. 2012,108f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade de São Paulo/Faculdade de Odontologia de Bauru. 2012.

KISHIMOTO, T. M. (org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Saraiva, 2011.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*; São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E.T. (org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p.113-137.

LEITE, S.A.S. *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, A.; RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR., R. (coord.) *Indicador de alfabetismo funcional: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2010.

MACHADO, A.M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2016.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, D.C.; SBOROWSKI, L.R. Dificuldades no processo de alfabetização: uma questão metodológica? *Revista UNIARA*, v.19, p.153-162, 2006.

MORAIS, A.G. *O aprendizado da ortografia* (org.) Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAN, J. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro, 1995, p. 24- 26. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em 10/01/2017.

OLIVEIRA, W. D.; MONTEIRO, D.C. Alfabetizar para incluir. *Revista UNIARA*, v. 21/22.p.176-187, 2009, p.3-27. (online)

PAUSAS, A.D.U. et al. *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, R.M.C. Aprendendo com as diferenças em classes de alfabetização. GT: *Alfabetização, Leitura e escrita nº 10*. Disponível em 26reuniao.anped.org.br/posteres/reginamarycesarreis.2003.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE*, nº 09/97.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini.- São Paulo: SEE. 2009.

SAUER, M.I.M. *As dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar*. 2011, 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Matogrosso do Sul, 2011.

SILVA, C.; CUNHA, V. L. O.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Nomeação rápida, leitura e compreensão em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, vol.24 no.4, São Paulo, 2012

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*: n.25, p.5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática,1997.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

_____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, Nº52, p.19-24, São Paulo, Fev/1985.

SOUZA, B. S. A. *As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*. 2011.172 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação de professores*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A. *Contextos de Alfabetização Inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 83-99

VANIN DE ANDRADE, M.A. *A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015.106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) UNESP, Araraquara, 2015.

VIEGAS, L.M.D.C.; OSÓRIO, A.M.N, (2006) *Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita*
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5925--Res.pdf>

ZORZI, J.L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A TA-ALUNO

Convido você, _____, _____ anos, RG _____ para participar do Projeto “Enfrentando dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” realizando algumas atividades de leitura e de escrita.

Espero ajudar você a melhorar sua capacidade de leitura e de escrita para que possa ser bem sucedido nos anos finais do Ensino Fundamental.

As atividades serão agradáveis, mas você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Se se sentir desconfortável ao realizar as atividades, será acolhido por mim e orientado adequadamente.

Os benefícios da sua participação serão muitos, principalmente a melhoria da sua capacidade de leitura e escrita, facilitando a sua vida escolar.

Seu nome será mantido em sigilo e somente o pesquisador poderá ter acesso as informações obtidas na pesquisa.

Meu nome é Maria José Batista Castanheiro.
Telefone: 17 99768-7432
(qualquer dúvida ligue para mim)

Espero que aceite nosso convite.

Certificado do Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre dificuldades de leitura e escrita e que eu terei que fazer algumas atividades que me ajudarão a ler a escrever melhor e poder ter um melhor aproveitamento em todas as outras matérias, porque a leitura e a escrita são importantes para todos os conteúdos.

Aceito participar da pesquisa como voluntário.

Nome e/ou assinatura do (a) aluno (a): _____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____.

Nome e assinatura do pesquisador: _____.

Cidade, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pai ou responsável Dados de identificação

Título do Projeto: Enfrentando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita

Pesquisador Responsável: Maria José Batista Castanheiro

Telefones para contato: (17) 387419291 (17)97687432

Nome do participante: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Eu, _____, RG _____, estado civil, _____, idade _____ anos, residente na _____, n° _____, bairro _____, cidade _____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

O trabalho tem por finalidade identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

1. Ao fazer parte deste trabalho meu filho estará contribuindo para minimizar suas dificuldades de leitura e escrita bem como poderá beneficiar outros alunos.
2. A participação de meu filho neste projeto prevê a realização de atividades aplicadas pela professora da classe, com a orientação da pesquisadora, e serão desenvolvidas com bastante cuidado e respeito para não causar qualquer desconforto ou sentimento de inferioridade em relação aos seus colegas que se encontram mais adiantados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.
3. Meu filho não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Se ocorrer algum constrangimento durante a realização das tarefas propostas, meu filho será acolhido pela pesquisadora que lhe dará todo o apoio necessário, orientando-o sobre a importância de sua participação e dos benefícios para ele e para outros alunos com dificuldades de leitura e escrita.
4. Meu filho não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
5. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento.
6. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;
7. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (17) 387419291 e (17) 97687432 ou pelo e-mail Mariacastanheiro@yahoo.com.br

Diante dos esclarecimentos prestados, **autorizo meu filho** _____ a participar do estudo “Enfrentando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Araraquara, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura do pesquisador

APENDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Pai ou responsável

Dados de identificação

Título do Projeto: Enfrentando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita

Pesquisador Responsável: Maria José Batista Castanheiro

Telefones para contato: (17) 387419291 (17)97687432

Nome do participante:

Idade: _____

R.G.: _____

Eu, _____, RG _____, estado
civil, _____, idade _____ anos, residente na
_____, n° _____, bairro _____, cidade
_____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

O trabalho tem por finalidade identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

1. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para minimizar as dificuldades de leitura e escrita do meu filho bem como poderei beneficiar outros alunos.
2. Minha participação neste projeto prevê conceder entrevista à pesquisadora (Apêndice H) com a duração de aproximadamente 1 hora. Minha participação na entrevista não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a mesma serei acolhido (a) e orientado (a) pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora esclarece que, durante a entrevista, se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.
3. A entrevista será gravada pela pesquisadora.
4. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
5. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
6. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
7. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (17) 387419291 e (17) 97687432
8. ou pelo e-mail mariacastanheiro@yahoo.com.br

Diante dos esclarecimentos prestados, aceito participar da pesquisa “Enfrentando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita”.

Araraquara, ___ de _____ de 2015.

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D - TCLE-Professor (a)

Dados de identificação

Título do Projeto: Enfrentando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita

Pesquisador Responsável: Maria José Batista Castanheiro

Telefones para contato: (17) 387419291 / (17) 97687432

Nome do participante: _____ Idade: _____

R.G.: _____

Eu, _____, RG _____, estado civil, _____,

idade ____ anos, residente na _____, n° _____,

bairro _____, cidade _____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

8. O trabalho tem por finalidade identificar as dificuldades no processo de a processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental.
9. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para minimizar as dificuldades dos alunos.
10. A minha participação neste projeto prevê três momentos: a) permissão para a pesquisadora realizar diagnóstico para identificar os alunos com dificuldades de leitura e escrita; b) entrevista de aproximadamente 1 hora com a pesquisadora; c) momento de intervenção, quando serão aplicadas por mim atividades semanais para enfrentar as dificuldades diagnosticadas; d) encontros semanais com a pesquisadora, preferencialmente logo após a aplicação das atividades para avaliação e planejamento das próximas tarefas. Os procedimentos aos quais serei submetido (a) não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante os procedimentos serei acolhido(a) e orientado(a) pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora esclarece que, durante a observação da prática pedagógica ou durante as entrevistas, se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista. As atividades de intervenção serão realizadas por mim para que os alunos não sintam constrangimento diante da pesquisadora.
11. A entrevistas serão gravadas pela pesquisadora.
12. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
13. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
14. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (17) 387419291 e (17) 97687432 ou pelo e-mail mariacastanheiro@yahoo.com.br

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Enfrentando dificuldades no processo de alfabetização”.

Araraquara, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) professor (a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA CLASSE

Identificação

Nome:

Idade:

Formação Superior (Curso e data):

Escola:

Faixa etária que trabalha:

Tempo de magistério :

- no ensino fundamental :

- no ensino médio:

Roteiro

A-Experiências pessoais

1. Comente um pouco sobre seu contato com o ensino entre seus familiares.
2. Essas experiências a ajudaram a optar pelo magistério?

B- Formação básica e superior

1. Conte-me sobre formação na educação básica. Avalie se ela foi satisfatória, principalmente quanto ao domínio da leitura e da escrita.
2. Avalie sua formação no ensino superior: qual licenciatura? Foi satisfatória? Justifique.

C-Atividade profissional

1. Você teve experiências com alfabetização anteriormente?
2. Você já lecionou para alunos com dificuldade de leitura e escrita?
3. Você planeja suas aulas em casa?
4. Como você planeja suas aulas?
5. Você tem conhecimento sobre as orientações oficiais para alfabetizar?
6. Você elogia seus alunos sempre que eles realizam as atividades de forma satisfatória?
7. Você conhece o currículo do estado de São Paulo para o ensino fundamental?
8. Você sente alguma dificuldade para implementar o novo currículo? Quais?
9. Você conta com algum tipo de apoio para o seu trabalho com os alunos com dificuldades? Qual (quais)?

D- Formação continuada

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?
2. Eles têm auxiliado você na sua profissão?

E- Atividades culturais

1. Você gosta de ler? Que tipo de leitura?
2. De que outras atividades culturais você tem tido oportunidade de participar? Cinema, teatro? Outra?

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE F**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Nome do responsável (pai, mãe, outro):

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Você acha importante que ele aprenda a ler e escrever corretamente? Por quê?

Você auxilia seu filho nas tarefas da escola?

Você tem revistas e jornais em casa?

Você dá livros de presente para seu filho?

Você conversa com ele sobre a importância da leitura e da escrita?

Você participa das reuniões da escola com os pais dos alunos?

Outros esclarecimentos que julgar necessários.

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 1- SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA OBRA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

1. OUVIMOS UMA HISTÓRIA, AGORA VAMOS RESPONDER:



AUTORA: _____

TÍTULO DA HISTÓRIA: _____

2. CIRCULE CADA PALAVRA QUE FORMA O TÍTULO DA HISTÓRIA E PINTE A PRIMEIRA LETRA DE CADA UMA:

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

3. RECORTE O TÍTULO NO FINAL DA FOLHA E COLE DE FORMA CORRETA:

| | | | | | |
|--------|--------|----|------|------|----|
| BONITA | MENINA | DO | LAÇO | FITA | DE |
|--------|--------|----|------|------|----|

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ATIVIDADE

OUVE A HISTÓRIA COM ATENÇÃO E COLOCA UM (X) NA OPÇÃO CORRETA...

NOME: _____ DATA: _____

VERDADEIRO FALSO NÃO SE SABE



| | VERDADEIRO | FALSO | NÃO SE SABE |
|--|------------|-------|-------------|
| ERA UMA VEZ UMA MENINA QUASE BONITA. | | | |
| OS OLHOS PARECIAM DUAS AZEITONAS PRETAS BRILHANTES | | | |
| O COELHO TOMOU CAFÉ E FICOU PRETO PARA SEMPRE | | | |
| O COELHO SEMPRE PERGUNTAVA: MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, QUAL É O TEU SEGREDO PARA SER TÃO PRETINHA? | | | |
| O COELHO PROCUROU E LOGO ENCONTROU UMA COELHINHA ESCURA COMO A NOITE, QUE ACHAVA AQUELE COELHO BRANCO UMA GRAÇA. | | | |



Menina Bonita do Laço de Fita

Ana Maria Machado

NOME _____

DATA __/__/__

ATIVIDADE

PINTE SOMENTE AS PALAVRAS QUE APARECEM NO QUADRO.

| | | |
|--------|-----------|-------|
| MENINA | COELHINHA | LINDA |
| MÃE | PANTERA | NOITE |
| CAFÉ | REDE | NEGRA |



Troque os números por letras e descubra o nome de uma bela historia.

| | |
|----|---|
| 1 | F |
| 2 | E |
| 3 | N |
| 4 | I |
| 5 | A |
| 6 | B |
| 7 | O |
| 8 | T |
| 9 | D |
| 10 | L |
| 11 | Ç |
| 12 | M |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 12 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 7 | 3 | 4 | 8 | 5 |
| | | | | | |

| | |
|---|---|
| 9 | 7 |
| | |

| | | | |
|----|---|----|---|
| 10 | 5 | 11 | 7 |
| | | | |

| | |
|---|---|
| 9 | 2 |
| | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 8 | 5 |
| | | | |

