

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA**  
**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e**  
**Inovação.**

**Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli**

**DIFICULDADES PARA APRENDER A LER E ESCREVER NA**  
**PERSPECTIVA DE ALUNOS E PROFESSORA DO 3º ANO ESCOLAR**  
**DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ARARAQUARA - SP**  
**2018**

**Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli**

**DIFICULDADES PARA APRENDER A LER E ESCREVER NA  
PERSPECTIVA DE ALUNOS E PROFESSORA DO 3º ANO ESCOLAR  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

**Linha de Pesquisa:** Processos de Ensino

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Regina Guarnieri

## FICHA CATALOGRÁFICA

P914d Pradelli, Sandra Regina Vargas Volpatti  
Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos e professora do 3º ano escolar do Ensino Fundamental / Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli- Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA.2018. 85 páginas.

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Palavra-chave: Dificuldades de aprendizagem; Fracasso Escolar; Leitura e Escrita; 3º ano do Ensino Fundamental I

CDU370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PRADELLI, S.R.V.V. **Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos e professora do 3º ano escolar do Ensino Fundamental**. 2018.86 páginas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Sandra Regina Vargas Volpatti

TÍTULO DO TRABALHO: “**Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos e professora do 3º ano escolar do Ensino Fundamental**”

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2018.

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.



---

Nome : Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli

Endereço : Araraquara SP

E-mail: sandra.volpatti@gmail.com



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.**

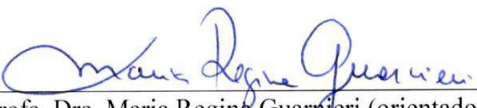
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: SANDRA REGINA VARGAS VOLPATTI PRADELLI


TÍTULO DO TRABALHO: "DIFICULDADES PARA APRENDER A LER E ESCREVER NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E PROFESSORA DO 3º ANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Assinatura das Examinadoras:

Conceito

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

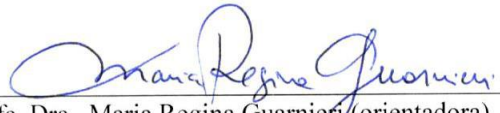
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria ANGELICA Savian Yacovenco  
Faculdade Anhanguera de Bauru - SP

Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 09 / 11 / 2018

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (orientadora)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem depus minha fé, meu amor e gratidão.

Aos meus pais (in memoriam), com seus sábios ensinamentos e valores, sempre me incentivaram e me mostraram os melhores caminhos, acreditando em mim e se alegrando com minhas conquistas.

Ao meu companheiro Gledison que, com sua paciência não mediu esforços para me ajudar a chegar até aqui. Obrigada por tudo meu amor! Te amo!

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri, pela oportunidade, dedicação, incentivo, ensinamento e tanto carinho nessa caminhada. Obrigada por dividir e compreender os momentos difíceis, as angústias e alegrias!

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

A professora participante desta pesquisa, pela disponibilidade, pelo carinho, sempre muito aberta e solícita, para que eu desenvolvesse o meu trabalho de pesquisa.

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

As Professoras Dra. Dirce Charara Monteiro e Dra. Maria Angélica Savian Yacovenco pelas importantes sugestões oferecidas no exame de qualificação.

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

## RESUMO

Este estudo intencionou investigar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à aquisição da leitura e escrita em alunos do terceiro ano escolar do Ensino Fundamental, considerando a relação entre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem. Tratou-se de uma análise da situação real do cotidiano escolar do aluno impulsionado pelas ações pedagógicas dos professores. As pesquisas revisadas sobre dificuldades de aprendizagem apontaram vários fatores relacionados a tal situação, mas os estudos direcionados aos aspectos pedagógicos precisam ser explorados. Diante disso foram delineadas as seguintes questões de pesquisa: Quais os motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na apropriação da leitura e escrita? O que expressam alunos e docente sobre o não aprendizado da leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental? O objetivo geral foi identificar os motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita trazendo a perspectiva dos alunos e da professora. Os apoios teóricos da pesquisa incidem nos estudos sobre o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e dos aspectos pedagógicos. Tratou-se de pesquisa de base empírica realizada em uma escola municipal do interior paulista com quatro alunos do 3º ano escolar do ensino Fundamental e a professora da turma. Recorreu-se ao uso de entrevistas semiestruturadas, desenhos e atividades de leitura e escrita com os alunos para captar suas percepções sobre a escola e dificuldades de aprendizagem. Com a professora, a entrevista semiestruturada obteve informações pertinentes às dificuldades de aprendizagem percebidas e identificou os aspectos pedagógicos implicados. Os resultados deste estudo indicaram, nas percepções dos alunos, que a escola é um local de socialização, de brincadeiras e de aprendizagem, que percebem algumas dificuldades, mas não se declaram como incapazes. Quanto à professora, suas percepções revelaram que os alunos já trazem defasagem dificultando que se alfabetizem, apesar dos esforços e estratégias utilizadas nessa direção. Os dados possibilitaram concluir que a escola e a professora ainda não se organizaram, pedagogicamente, para reverter a situação de fracasso desses alunos. Pretende-se que esse estudo contribua para esclarecer questões pedagógicas relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos para ler e escrever, possibilitando maior explicitação dos aspectos relacionados a tal questão a fim de fornecer subsídios para contribuir com o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para amenizar as dificuldades apresentadas.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem; Fracasso Escolar; Leitura e Escrita; 3º ano do Ensino Fundamental I

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the learning disabilities related to the acquisition of reading and writing skills by the third grade students from elementary school, considering the relationship between school failure and learning disabilities. It was analyzed the students' school life everyday driven by the teachers' pedagogical actions. The reviewed researches on learning disabilities show several factors about this situation, but studies directed to pedagogical aspects need to be explored. In view of this, the following research questions were outlined: What are the pedagogical reasons which lead the 3rd grade students from elementary school have difficulties in the appropriation of reading and writing? What do students and teachers express about not learning to read and write at the end of the primary school literacy cycle? The overall aim was to identify the pedagogical reasons which lead third grade students from elementary school during their literacy cycle don't acquire reading and writing system through the students' and the teacher' perspectives. The theoretical supports of the research focus on studies about school failure, learning disabilities and pedagogical aspects. This was an empirical research carried out in a municipal school in the interior of the state of São Paulo with four students from the 3rd grade of elementary school and their teacher. Semi-structured interviews, drawings and reading as well as writing activities were used with students to gather their perceptions about school and learning disabilities. The semi-structured interview with the teacher obtained relevant information about the identified learning disabilities and found out the pedagogical aspects chosen. The outcome of this study indicated that the school is a place of socialization, of games and learning in the students' perceptions. They realize some difficulties, but they do not declare themselves as unable. As for the teacher, her perceptions revealed that the students have already brought a learning lag making it difficult for them to become literate, despite the efforts and strategies used in this direction. The data made it possible to conclude that the school and the teacher were not pedagogically organized enough to reverse the failure situation of these students. The purpose of this study is to contribute to clarify pedagogical issues regarding the difficulties presented by the students to read and write allowing a greater explanation of the aspects related to this question in order to provide subsidies to contribute with the planning, development and monitoring of the teaching and learning process of reading and writing to lower the difficulties presented by them.

**Key words:** Learning disabilities; School Failure; Reading and writing; 3rd year of elementary school I

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas às dificuldades escolares.....	16
Quadro 2: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões sociais	18
Quadro 3: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas à metodologia e/ou teoria.....	19
Quadro 4: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas à avaliação.....	20
Quadro 5: Perfil dos alunos do 3º ano A participantes da pesquisa .....	52
Tabela 1: Turmas do 3º ano do ciclo I em 2017 .....	39

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho da escola feito por Paula (Sala de Leitura) .....	45
Figura 2: Desenho da escola feito por Helena (Parque e Sala de Aula).....	46
Figura 3: Desenho da escola de Giovana (Hora do intervalo).....	47
Figura 4: Desenho da escola de Pedro .....	47
Figura 5: Desenho da professora de Paula .....	49
Figura 6: Desenho da professora da Helena .....	49
Figura 7: Desenho da professora da Giovana.....	50
Figura 8: Desenho da professora do Pedro.....	50
Figura 9: Atividade realizado por Giovana .....	61
Figura 10: Atividade realizada pela Helena .....	62
Figura 11: Atividade realizada pela Paula.....	62
Figura 12: Atividade realizado pelo Paulo .....	63

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AE - Agente Educacional

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AEP - Assistente Educacional Pedagógico

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CRAS - Centro de Referência de Assistência

CRJA - Centro de Referência do Jovem e Adolescente

EMEF - Escola Municipal de Ensino Municipal

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Hora de Trabalho Pedagógico Individual

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PCP - Professor Coordenador Pedagógico

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SME - Secretaria Municipal da Educação

TCLE - termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM</b> .....	23
1.1 O Fracasso Escolar como Objeto de Estudo .....	23
1.2 Apontamentos sobre as Dificuldades de Aprendizagem .....	26
<b>2. CONTEXTO LEGAL DO 3º ANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	30
2.1. Legislação e Políticas Públicas sobre o Ciclo de Alfabetização.....	30
2.2 Alfabetização e Letramento .....	32
<b>3. TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	37
3.1. Definição da Escola e dos Participantes .....	37
3.1.1. A Escola .....	37
3.1.2. Participantes .....	39
3.2. Instrumentos.....	41
3.2.1. Entrevistas .....	41
3.3. Procedimentos de Coleta de Dados.....	43
3.4. Procedimentos de Análise.....	44
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	45
4.1 Percepções dos Alunos do 3º Ano Escolar .....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	70
<b>APÊNDICES</b> .....	74
Apêndice I.....	74
Apêndice II .....	76
Apêndice III .....	78
Apêndice IV .....	80
Apêndice V .....	82

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o trabalho pedagógico realizado com alunos do 3º ano do ciclo I, ano final do ciclo de alfabetização, no Ensino Fundamental de 9 anos, que apresentam dificuldades de aprendizagem relacionados à aquisição da leitura e escrita, trazendo a perspectiva dos alunos e da professora.

Minha trajetória profissional no magistério da rede pública teve grande influência sobre a definição deste objetivo, devido a indagações acerca da profissão e da dinâmica do trabalho docente, principalmente com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Ao observar a existência desses movimentos entre professores no interior das escolas durante minha atuação docente, essa situação me chamava atenção quanto às ações desencadeadas para sanar as dificuldades encontradas na sala de aula.

Ao concluir o curso de Pedagogia pela Universidade de Araraquara - UNIARA, iniciei minha carreira em 1998, ao ser aprovada no primeiro concurso público municipal para professores, devido ao processo de municipalização do ensino fundamental na cidade de Araraquara, lecionando na rede pública como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. A experiência contemplou a atuação em classes de alfabetização, em classes multisseriadas e no desenvolvimento de projetos de reforço escolar para alunos com dificuldades na leitura e escrita nas séries iniciais.

Em 2001 fui convidada pela Secretaria Municipal da Educação a participar como professora formadora do Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) realizado em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No ano de 2002, por meio de concurso público, passei a atuar como Assistente Educacional Pedagógica (AEP) - cargo equivalente ao de orientador educacional - em uma escola de ensino fundamental completo, de 1º ao 9º ano, na rede pública do município de Araraquara.

O cargo tem como pressuposto realizar encaminhamentos para serviços especializados, Centro de Atenção e Atendimento à Criança (Espaço Crescer), Centro de Referência do Jovem e Adolescente (CRJA), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), entre outros, dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e não conseguem acompanhar o processo de escolarização.

Durante os catorze anos de atuação no cargo e dez anos na mesma unidade escolar, tenho observado que o número de crianças encaminhadas pelos professores porque elas não aprendem, não se alfabetizam, não acompanham o trabalho desenvolvido em sala de aula, é cada vez maior.

Apesar da escola oferecer aos alunos aulas de apoio educacional, formação continuada de professores através da equipe da Secretaria Municipal da Educação (SME) e da equipe gestora (coordenador pedagógico, AEP, vice-diretor e diretor); espaços diferenciados para aprendizagem dos alunos como laboratório de informática, laboratório de ciências, portal do saber (biblioteca), sala de leitura, sala com lousa digital e jogos pedagógicos, muitas crianças terminam o terceiro ano do ciclo I sem saber ler e escrever.

É importante ressaltar que não estou me referindo aos alunos que possuem deficiências comprovadas, já que, quando existe o laudo médico ou multidisciplinar indicando algum tipo de deficiência, essa criança é atendida pela professora da educação especial com o apoio educacional especializado orientado pela equipe multidisciplinar da SME.

Durante o processo de encaminhamento desses alunos, observei vários aspectos que podem influenciar na não aprendizagem, como por exemplo: a metodologia utilizada pelo professor, o rótulo colocado no aluno, desde seu ingresso no primeiro ano se não possuir um comportamento adequado e uma família “estruturada”, a concepção que o professor possui sobre as dificuldades de aprendizagem, a organização da escola, as políticas educacionais, enfim todas as questões que foram naturalizadas no ambiente escolar e que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

A participação em cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino e a participação em um curso de Extensão denominado “Dificuldades de aprendizagem versus fracasso escolar” na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara em 2015, contribuíram para a reflexão e intenção de aprofundar os estudos e investigar cientificamente porque muitos alunos não se apropriam do sistema de leitura e escrita ao final do ciclo de alfabetização (3º ano).

Assim, ingressei no mestrado profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA e iniciei os estudos a fim de pesquisar o tema. O estudo teve início ao cursar a disciplina Bases para Elaboração de Projeto de Pesquisa que possibilitou a realização de um mapeamento bibliográfico em diferentes bases de dados para localizar teses, dissertações e

artigos científicos relacionados ao tema das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, que será explicitado mais adiante.

O contato inicial com a produção de pesquisas já produzidas sobre o tema possibilitou detectar que há várias pesquisas sobre leitura e escrita e, dentre elas, destaca-se a dissertação realizada por Magalhães (2014), intitulada “Alfabetizar Letrando: mudanças (im)previsíveis no Ensino Fundamental de nove anos”, que teve como objetivo investigar o diálogo sobre as mudanças na prática pedagógica e na sala de aula quando se fala em alfabetizar letrando. Segundo o autor, a educação brasileira tem urgência de reverter o quadro de carências na formação da criança, em especial, a maior autonomia para se desenvolver em relação ao conhecimento e à competência comunicativa para superar as necessidades geradas em relação às diversas situações de interação social diante dos contextos educacionais. Por isso, o processo de alfabetização tem passado por muitas propostas e mudanças nas últimas décadas.

Para compreender os desafios e as dificuldades que envolvem o processo de leitura e escrita na escola, é importante perceber a mediação existente entre o texto e o leitor. De acordo com Souza (2004), se pensarmos em nossas histórias de leituras pessoais ou observarmos as crianças ao nosso redor, perceberemos que, nessa fase, aprender a ler livros é saber que por trás das letras há histórias. Portanto, a escola seria o espaço onde, mediado pelo professor, se poderia fazer a leitura das leituras e, dessa forma, o aluno iria crescendo em experiências de vida. De acordo com as reflexões, na prática de sala de aula no ensino fundamental, constata-se a percepção de muitos alfabetizados nas letras e poucos que sabem efetivamente ler. Nas primeiras séries, a leitura dos textos se resume às cópias destes, e à cópia da proposta de interpretação; nesse sentido, a leitura e a escrita, que deveriam ser um processo de construção do conhecimento, perdem o significado (SOUZA, 2004).

Os problemas decorrentes do não aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais da escola fundamental distanciam as crianças da possibilidade de participarem da sociedade atual, conforme explicita Magalhães (2014):

Vivemos em uma sociedade que valoriza o conhecimento e a prática da língua escrita. Então, torna-se imprescindível diante das atuais exigências sociais que o indivíduo saiba fazer uso do código escrito de maneira eficiente em diferentes contextos. Para isso, é necessário que, além do uso desse código, ele compreenda as funções da língua escrita. Diante disso, muito ainda tem que ser feito nas escolas brasileiras, no sentido de superar o fracasso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita (MAGALHÃES, 2014, p.16).



Segundo Magalhães (2014), uma das mudanças mais recentes no campo das políticas públicas para a educação no Brasil foi inserir crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, caracterizando uma conquista no direito à educação. Por isso, as práticas pedagógicas dos anos iniciais devem ser repensadas, garantindo a todas as crianças brasileiras nessa faixa etária o direito a uma educação pública, garantir acesso, assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.

Nesse contexto de discussão sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, conforme explicita a autora, refletimos sobre aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento, considerando que são temáticas de suma importância no debate atual acerca do domínio do código escrito pelos educandos.

Ao longo de décadas está sendo analisado o fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras e, portanto, o ensino da língua escrita. Nesse processo, sistemas de ensino são verificados e o rendimento escolar é avaliado; porém, as mudanças nos contextos sociais demonstram formas de perceber a estrutura educacional como diferentes maneiras de entender a leitura e a escrita no contexto social.

Nesse sentido, vivemos em uma sociedade que valoriza a prática da língua escrita e perante às exigências sociais, considerando que o indivíduo precisa aprender a fazer uso do código escrito em diferentes contextos. Dessa maneira, consideramos que as pesquisas a respeito dos processos de alfabetização e letramento são de suma importância para a educação.

O processo de alfabetização e letramento é um desafio para os educadores, uma vez que a educação brasileira deverá superar o baixo rendimento na leitura e na escrita. Para enfrentar esse desafio, é necessário um conjunto de fatores, como a organização das práticas pedagógicas, as orientações pedagógicas e envolver os alunos em práticas sociais de aprendizagem.

Assim, com o objetivo de obter um conhecimento ampliado sobre os estudos que tratam do tema da presente pesquisa procedeu-se à realização de um mapeamento bibliográfico explicitado na sequência.

### **Mapeamento Bibliográfico**

Para localizar as produções acadêmicas já realizadas sobre dificuldades de aprendizagem, realizei um mapeamento bibliográfico através de buscas por teses e dissertações em bibliotecas digitais das seguintes universidades, realizei um mapeamento

bibliográfico através de buscas por teses e dissertações em biblioteca digital na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – FEUNICAMP, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Também foram selecionados artigos de periódicos localizados na Scientific Electronic Library On line – Scielo. O período compreendido para a realização do mapeamento foi a partir dos anos de 1990 por trazer pesquisas que verificam em diversas perspectivas a dificuldades de aprendizagem em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental regular.

As palavras chave utilizadas para a busca foram: alfabetização e dificuldades de aprendizagem. Foi possível localizar um total de 29 publicações, sendo 14 dissertações de mestrado, 5 teses de doutorado e 10 artigos.

As produções foram agrupadas considerando os seguintes focos de interesse para a presente pesquisa:

- Dificuldades de aprendizagem relacionada às dificuldades escolares (visão dos professores, dificuldades no ensino da leitura e escrita);
- Questões sociais (relação escola-família, representação social das dificuldades de aprendizagem e sentido da leitura e escrita);
- Metodologia;
- Avaliação.

Os quadros apresentados a seguir possibilitam visualizar cada um dos focos de interesse estabelecidos pelo agrupamento e contemplam o ano de produção, autor, título, tipo de produção e instituição.

**Quadro 1: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas às dificuldades escolares**

Ano	Autores	Título	Nível/Instituição
1992	Cavaton, Maria Fernanda Farah	Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?	Dissertação/USP
1997	Hashimoto, Cecília Iacoponi	Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores	Dissertação/UFMG
1999	Santos, Luciana Carla e Marturano, Edna Maria	Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento	Artigo/Scielo
1999	Tozetto, Susana S.	Dificuldades de Aprendizagem: um desafio no cotidiano escolar	Dissertação/UNES

2000	Jeronymo, Andréia Mucio	Dificuldades de aprendizagem: concepções e atuação docente	Tese/UNESP
2001	Souza, Adriana Regina Marques e Sisto, Firmino Fernandes	Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições	Artigo/Scielo
2004	Schirmer, Carolina R., Fontoura, Denise R. e Nunes, Magda L.	Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem	Artigo/Scielo
2005	Santos, Maria Neusa dos	Dificuldades de crianças na aprendizagem da leitura na 1ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino	Artigo/Scielo
2005	Vila, Edmárcia Manfredin	Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com Professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção	Dissertação/UFSC AR
2007	Correia, Luís de Miranda	Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas	Artigo/Scielo
2007	Dalsan, Joseana	O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar	Dissertação/USP
2009	Rodrigues, Zuleide Blanco	Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores	Dissertação/PUC
2012	Oliveira, Jáima Pinheiro de	Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem	Artigo/Scielo
2012	Lopes, Raquel Caroline Ferreira e Crenitte, Patrícia Abreu Pinheiro	Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem	Artigo/Scielo
2013	Figueiredo, Mirela de Oliveira	Análise de um Programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem	Tese/UFSCAR

Todos os quinze trabalhos relacionados nesse quadro referem-se às dificuldades dos alunos na aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) e à relação existente entre a análise e estudos de programas de intervenção para amenizar e/ou sanar as dificuldades por eles apresentadas.

De acordo com os referidos trabalhos, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar falhas na memória, no pensamento, na linguagem que podem interferir em seu desenvolvimento e rendimento escolar. Elucidam também que, vários fatores podem influenciar as dificuldades apresentadas pelas crianças, até mesmo a visão dos professores sobre os alunos que apresentam baixo rendimento escolar e por isso são caracterizados como portadores de problemas e dificuldades de aprendizagem, principalmente aqueles que não apresentam os padrões considerados essenciais esperados pela escola.

O objetivo geral de todos os trabalhos é desenvolver, analisar e avaliar a eficácia de intervenções para os alunos com dificuldades. São pesquisas que procuram elaborar e acompanhar o desenvolvimento do trabalho do professor, seja na sala de aula ou na sala de apoio. Os resultados obtidos permitem verificar, analisar e avaliar a eficácia dos procedimentos pedagógicos utilizados para melhorar o desempenho e rendimento escolar dos alunos.

**Quadro 2: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões sociais**

Ano	Autores	Título	Nível/Instituição
1992	Machado, Vera Lúcia Sobral	Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica	Artigo/SciELO
1996	Borja, Amélia de	A representação social dos determinantes de dificuldades de aprendizagem	Dissertação/USP
2008	Silva, Maria Lúcia Spadini da	Relação escola-família: possibilidades de aproximação de dificuldades de aprendizagem dos alunos	Dissertação/UNICAMP
2015	Campana, Carla	Para que serve ler e escrever? Para quem serve ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita	Dissertação/PUC

Nesse quadro 2, foram agrupadas quatro pesquisas que relacionam as dificuldades de aprendizagem às questões sociais, principalmente sobre a influência da família e a concepção do professor na produção de problemas de aprendizagem. Também analisam a influência que os problemas afetivos, sociais e de comportamento tem sobre o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que esses fatores interferem para que a aprendizagem seja significativa e de qualidade.

**Quadro 3: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas à metodologia e/ou teoria**

<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Nível/instituição</b>
1999	Freller, Cíntia Copit	Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem	Artigo/SciELO
2003	Josefi, Angela Helena Bona e Vasconcelos, Silvia Inês Coneglian Carrillo de	Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem	Tese/UFMG
2009	Watanabe, Adriana	Aprendizagem na sala de apoio pedagógico – SAP: uma experiência baseada nos pressupostos construtivistas	Dissertação/USP
2010	Carvalho, Lina Maria de Moraes	Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Melhor prevenir do que remediar	Tese/PUC
2010	Martimiano, Thaís Helena Tadiotto	Avaliando uma proposta de ensino para crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita	Dissertação/USP
2013	Anacleto, Júlia Maria Borges	O papel do outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização e a psicanálise	Dissertação/USP
2013	Siccherino, Luciene Aparecida Felipe	Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura	Tese/USP

No quadro 3, os autores dos sete trabalhos localizados descrevem quais metodologias os professores utilizam na aprendizagem das crianças com dificuldades na aprendizagem, além de analisar o favorecimento ou não no rendimento escolar dos alunos.

**Quadro 4: Publicações sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas à avaliação**

Ano	Autores	Título	Nível/Instituição
2002	Esteban, Maria Teresa	A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano	Artigo/Scielo
2012	Torini, Natalie Archas Bezerra	O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização	Dissertação/USP

As duas pesquisas desse quadro 4 relacionam a aprendizagem à avaliação da aprendizagem do aluno a fim de analisar qual ou quais os melhores procedimentos de intervenção são necessários para amenizar e/ou superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

É importante destacar que, durante o trabalho do mapeamento bibliográfico, localizou-se uma dissertação de mestrado que realizou um balanço das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem realizado por Angelita Mendes Ramos de Oliveira no ano de 2012 pela PUC. Ressalta-se que, por tratar de maneira abrangente sobre o tema decidiu-se não incluir nos focos retratados.

Neste estudo, a autora investigou as tendências da pesquisa educacional em relação aos “distúrbios de aprendizagem”. Oliveira (2012) realizou a análise de 183 resumos de teses e dissertações depositadas no banco de teses da CAPES entre 1987 e 2010. Segundo a autora, os resultados apontaram que ainda prevalece a concepção tradicional sobre as dificuldades de aprendizagem apesar da disseminação da vertente contrária à prática de atribuir aos alunos as causas do seu baixo rendimento escolar.

A autora descreve como o baixo rendimento escolar foi investigado por perspectiva teórica que imputava a causa nos próprios alunos como fator explicativo do fracasso escolar. Apresenta e analisa os dados coletados por meio dos resumos das teses e dissertações procurando verificar quem, quando e como esses estudos foram produzidos, identificando, classificando e analisando os autores institucionais.

Nas considerações finais, apresenta a síntese dos principais achados, relacionando-os aos contextos de produção e informa sobre a repercussão de duas perspectivas teóricas, a do materialismo cultural de Raymond Williams (1980) e as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2011) sobre perspectiva crítica à democratização do ensino diante da ampliação do acesso às camadas populares e pelos processos de exclusão utilizados pela escola atualmente.

Mediante a apreciação dos quadros elaborados sobre as produções acadêmicas já realizadas acerca do assunto pesquisado, é possível inferir que ocorreram mais pesquisas relacionadas ao apontamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos em situação de fracasso (quadro 1), do que sobre essas dificuldades de aprendizagem em relação às questões sociais (quadro 2), ou sobre as dificuldades de aprendizagem em relação às metodologias/teorias (quadro 3), ou sobre as pesquisas que tratam das dificuldades de aprendizagem em relação à avaliação do rendimento escolar (quadro 4).

Vale ressaltar que os estudos aqui analisados destacam a relação entre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, a serem melhor explorados ao se constatar que as pesquisas analisadas não tratam o suficiente dos motivos pedagógicos que dificultam a aprendizagem dos alunos, alvo da presente pesquisa.

Com base no mapeamento das produções analisadas e dos apoios teóricos com relação às dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e alfabetização foi possível formular as seguintes questões de pesquisa:

a) Quais os motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na apropriação da leitura e escrita?

b) O que expressam alunos e docente sobre o não aprendizado da leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental?

O objetivo geral do trabalho reside em identificar e analisar os motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita.

Como objetivos específicos foram definidos os seguintes:

a) identificar e analisar o que dizem os alunos e professora sobre as dificuldades de leitura e escrita;

b) identificar e analisar o que os estudos apontam sobre os motivos pedagógicos relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Para obtenção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as crianças e com a professora, como também atividades de leitura e escrita e de desenho com os alunos.

A presente pesquisa está organizada em quatro seções apresentadas na sequência:

Seção 1 - Sobre as dificuldades de aprendizagem: apresenta o Fracasso escolar como objeto de estudo relacionando-o com os apontamentos sobre as dificuldades de aprendizagem;

Seção 2 - Contexto Legal do 3º ano do Ensino Fundamental: apresentação da Legislação e Políticas Públicas sobre o ciclo de alfabetização relacionados ao processo de alfabetização e letramento;

Seção 3 – Trajetória da pesquisa: se dedica a caracterizar o cenário da pesquisa e os participantes e ainda como se deu a coleta de dados e o procedimento de análise de dados;

Seção 4 – Análise dos dados e resultados: apresenta as entrevistas com as crianças e professora e suas percepções em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita.

Ainda compõe a dissertação esta introdução, que apresenta brevemente a trajetória e a motivação da pesquisadora para a temática escolhida, o questionamento central do estudo e os objetivos que motivaram essa pesquisa; e, ao final, são apresentadas considerações a partir do que foi possível extrair dos dados obtidos pelo presente estudo.



## 1. SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

### 1.1 O Fracasso Escolar como Objeto de Estudo

A sociedade atual modificada pela tecnologia e globalização assenta-se num conjunto de valores que desencorajam o estudo e que podem promover o insucesso escolar, tais como, a diversão, o individualismo, o consumismo entre outros.

Além desses, existem inúmeras causas que podem proporcionar o fracasso escolar, como a relação familiar, o aluno, a escola, o sistema educativo, a sociedade, os currículos e os professores. A escola deveria ter o papel de possibilitar a igualdade de oportunidades, mas não faz mais do que perpetuar as diferenças sociais existentes, tornando as diferenças sociais em diferenças escolares, conforme apontam os diferentes autores, como Charlot, Magalhães, Souza, Soares e Miranda consultados para o presente estudo.

Assim sendo, tratar de aprendizagem e fracasso escolar é uma problemática que merece ser analisada com cuidado, pois envolve bullying, relação com a família, relação professor- aluno, metodologia de trabalho do professor, currículo, desinteresse do aluno, entre outros.

[...] o fracasso escolar” tende a ser concebido como resultado de “distúrbios de personalidade” ou de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais - que afetam o indivíduo isoladamente considerado; as relações entre professores e alunos, por sua vez, tendem a ser vistas em abstração do entorno institucional em que ocorrem e dos condicionantes políticos e ideológicos que sobre elas incidem. [...] (PATTO, 1990, p. 70)

Desde a década de 1970 até os dias atuais, estudos apontam o baixo rendimento dos alunos por características intrínsecas do alunado, caracterizadas como distúrbios, dificuldades ou deficiências de aprendizagem.

No início dos anos 1990, Maria Helena de Souza Patto (1990), em *A produção do fracasso escolar*, iniciou uma perspectiva crítica sobre os distúrbios de aprendizagem como conceito explicativo do fracasso escolar. As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural, segundo a autora, precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagens. Quando a criança tem dificuldades para aprender, o prejuízo escolar fica evidenciado principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

A autora afirma que o fracasso escolar ganhou relevância com o:

[...] aumento da demanda social e a conseqüente expansão dos sistemas Nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados (PATTO, 1990, p. 64).

De acordo com Patto (1990), tanto o campo da psicopedagogia quanto o da psicomotricidade se fortaleceram nos anos de 1990, formando milhares de professores e psicólogos nestas especialidades em todo Brasil.

A autora afirma que a inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos à valorização do trabalho pedagógico e marcas do sistema público inadequado dos processos de ensino, de avaliação de aprendizagem, precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação. Assim, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação quanto a não aquisição de certos conhecimentos. Isso pode ocorrer em qualquer série ou ciclo.

O fracasso escolar envolve debates sobre: aprendizado; eficácia dos docentes; serviço público; igualdade de chances; recursos que o país deve investir em educação; os modos de vida e o trabalho da sociedade; as formas de cidadania (CHARLOT, 2000). O autor afirma que não existe fracasso escolar; existe, sim, alguém em situação de fracasso. Segundo ele, existem alunos fracassados, histórias escolares que terminam mal. O que deve ser analisado são essas histórias, essas situações.

Charlot (2000) enfatiza ainda, dois pontos de estudo sobre o fracasso escolar: o primeiro, as deficiências sócio – culturais, a diferença e a falta; o segundo, a análise em termos de diferenças e saberes escolares. Ele analisa o fracasso escolar como diferenças entre posições sociais e argumenta sobre a necessidade de entender que só a categoria sócio profissional do pai é insuficiente para explicar o fracasso ou sucesso escolar dos filhos. É preciso levar em consideração o papel da mãe, da irmã mais velha, ou até mesmo a posição social dos avós. A posição da criança constrói-se ao longo de sua história e é singular, devendo ser levada em consideração. É necessário distinguir a posição objetiva da subjetiva.

O sucesso na escola não é questão de capital, mas sim, de trabalho, atividades práticas, de posições escolares, não de qualquer outra posição. O autor usa a expressão *handicap* para explicar o que seja falta, deficiência, sempre colocando essas lacunas na origem dos pais. Mas, ao mesmo tempo, questiona que faltas são essas. Salienta que, em situações de fracasso, constata-se algumas delas: diferenças entre os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os que não apresentam; diferenças entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo. Seria o momento de interessar-se pela atividade do aluno e pelo papel do professor e perguntar-se: o que aconteceu? Em que a atividade não funcionou? Crianças de famílias populares não conseguem, de fato, aprender, mas existem as que conseguem. Assim sendo, a teoria da deficiência deveria ser fragilizada. A relação com o saber implica fazer uma leitura positiva dessa realidade; liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade.

Os estudos de Patto e Charlot auxiliam na compreensão do aluno em situação de fracasso escolar. As crianças ainda são estigmatizadas, rotuladas no interior da escola como alunos com dificuldades de aprendizagem por serem oriundas dos estratos sociais menos favorecidos. Devido a tal situação social muitas vezes os professores não conseguem vislumbrar para esses alunos a possibilidade de aprender e, assim sendo, acabam cumprindo sua obrigação diariamente colocando as sílabas na lousa, passando mecanicamente entre as carteiras e constatando sempre os mesmos erros, tornando o processo de alfabetização destituído de sentido e de significado para os alunos.

As discussões sobre o fracasso escolar aqui feitas apontam para o fato de que apesar de crianças de famílias populares apresentarem dificuldades também conseguem aprender. Tal argumento é explicitado por Lahire (1997) ao pesquisar o que denominou como as razões do improvável o fato de crianças dos meios populares obterem sucesso escolar.

O autor argumenta que quando se deseja compreender o sucesso (e o fracasso) escolar dos meios populares é necessário deslocar o olhar para as configurações familiares singulares, termos como meio social, origem social, tornam-se imprecisos e insuficientes.

Seu trabalho é fruto de uma minuciosa investigação empírica e, portador de dois méritos fundamentais. Em primeiro lugar, insere-se no contexto de um conjunto de estudos que aborda de forma instrutiva a escolarização das camadas populares, transformando seu sucesso escolar estatisticamente improvável em objeto de estudo. Em segundo, está a abordagem do fenômeno do sucesso (e do fracasso) escolar nas camadas populares.

Com base nos casos que investigou e, considerando, sobretudo, o modelo que orientou sua interpretação, o autor enfatiza que o traço familiar não está presente em todas as situações

de sucesso escolar e que, quando a mobilização existe, nem sempre leva automática e necessariamente a ele. Ou seja, a rentabilidade da mobilização escolar depende da configuração familiar específica; ela não é, em si, garantia de bons resultados escolares.

A pesquisa problematizou o mito, produzido pelos professores, da omissão dos pais das camadas populares em relação à escolarização dos filhos.

“Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos sair-se melhor do que eles”. (LAHIRE, 1997, p.42)

## **1.2 Apontamentos sobre as Dificuldades de Aprendizagem**

De acordo com as pesquisas apontadas neste trabalho, observamos que as dificuldades de aprendizagem vêm sendo estudadas por vários profissionais há tempos, na tentativa de compreendê-las e solucioná-las; que a dificuldade é uma característica daquilo que é difícil, e que uma das manifestações mais evidentes dessas dificuldades é o baixo rendimento escolar.

Durante o processo de aprendizagem algumas crianças apresentam dificuldades na aquisição do processo de leitura e escrita que culminam em um resultado não satisfatório. O caráter da dificuldade faz com que o desempenho escolar seja considerado um fracasso, levando a crer que o aluno pode estar sem um trabalho escolar adequado para o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Nos estudos de Sisto (2001), encontram-se os aspectos históricos das dificuldades de aprendizagem, a diferenciação de problemas no aprendizado, os tipos e as diferentes manifestações.

Assim, poder-se-ia definir o termo dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiência visual, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (SISTO, 2001, p.33)

Para Sisto (2001), aprender é um processo que conta com as funções mentais superiores. Estas funções são decorrentes das diferentes estruturas que formam o sistema nervoso central, embora as funções corticais sejam as proeminentes. O cérebro permite que a aprendizagem ocorra quando suas estruturas estão intactas, organizadas, se tornam maduras e

apresentam ritmo apropriado. A cognição tem a oportunidade de se (trans)formar e se organizar porque conta com essa plataforma, possibilitando que o raciocínio e o pensamento encontrem ambiente propício para seu desenvolvimento tanto em situações da sala de aula como na vida. Assim, para que ocorra a aprendizagem se faz necessário muito mais que uma base estrutural biológica e que, tais dificuldades, tem um caráter multidimensional, que não se restringem apenas às causas físicas, mas também psíquicas e pedagógicas, que impactam no desempenho do aluno, conforme apontados também no estudo de Paín (1985).

O processo de aprendizagem, para Paín (1985), pode sofrer uma inibição, os níveis de pensamento e raciocínio alterarão, dando origem ao obstáculo epistêmico, ou seja, uma dificuldade para aprender; entretanto, os aspectos efetivos se constituem em outro conjunto de variáveis que se relacionam diretamente com a aprendizagem. Os aspectos psíquicos estão amalgamados em todas as situações de aprendizagem. Algumas reações efetivas podem estar ligadas diretamente à forma que a criança aprende ou deixa de aprender. Para que haja aprendizagem é preciso haver o desejo ou motivo, mas eles podem estar inibidos.

Segundo a autora, a aprendizagem pode ser entendida como um processo no qual as competências, habilidades, conhecimentos ou valores são adquiridos ou modificados a partir de estudos, experiências, formação, raciocínio e observação. A aprendizagem utiliza os conhecimentos e teorias da Neuropsicologia, Psicologia, Educação e Pedagogia. Como sendo um processo integrado provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende alterando sua conduta.

Paín define a aprendizagem da seguinte forma:

[...] a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la (PAÍN, 1985, p.23).

De acordo com a autora, que se pauta na perspectiva piagetiana e psicopedagógica para analisar sobre o como a criança aprende, ressalta que, tanto os fatores internos quanto os externos interferem no processo de aprendizagem. Os fatores externos, normalmente, não são levados em conta. Observa-se mais os fatores internos e sua repercussão na aprendizagem. Leva-se em conta que a criança aprende com o corpo e, nisso é preciso observar sua autoimagem e auto estima. Outro aspecto interno a ser investigado é a condição cognitiva da

aprendizagem, a equilibrção entre as fases do desenvolvimento e a compreensão do que está sendo estudado. Cada indivíduo também apresenta uma aptidão para determinada área específica do conhecimento ou da arte.

O ato de aprender pode apresentar motivaes, que podem ser primárias – quando vêm da satisfao em aprender – ou secundárias – quando há uma gratificao por parte de algm, que pode ser a família ou como evitao de um castigo. A criança tem ou precisa ou precisa ter um objetivo ao querer aprender a ler e escrever. A escola, por sua vez, transmite a cultura do povo onde ela está inserida. Paín (1985, p.12) explica que “a aprendizagem se d simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora”. Dentro de uma cultura onde a educao pode ser alienante, repressora ou libertadora estão nossos alunos. E, neste todo, estão inseridas as crianças com dificuldades na aprendizagem, desencadeando problemas que interferem na vida do sujeito não permitindo que o mesmo desenvolva suas possibilidades. A autora descreve como sendo “perturbaes na aprendizagem aquelas que atentam contra a normalidade deste processo, qualquer que seja o nível cognitivo do sujeito” (PAÍN,1985,p 24). E ao professor cabe o olhar atento, diferenciado para cada criança, identificando os fatores que estão interferindo na aquisio do conhecimento, a necessidade de cada um e as possibilidades que podem ser desenvolvidas.

O problema na aprendizagem para essa autora pode ser enquadrado como um sintoma e não como um quadro permanente. Há várias hipóteses para justificar o não aprender, dependendo do significado que tem para cada um. Para uns, a aprendizagem  gratificada com o carinho dos pais, para outros, este mesmo carinho só vem se a criança não aprende. As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em determinadas áreas do conhecimento. Há alunos com verdadeiro talento na arte, na dança, na música, no esporte ou em outra habilidade e apresentam dificuldades na leitura, escrita ou nos cálculos. Cada ser humano  singular e apresenta características diferenciadas.

No final da década de 1980 e início de 1990 foi possível averiguar estudos realizados com uma visão mais complexa dos fatores que envolvem o processo de aprendizagem . No mesmo período, a psicopedagogia respaldou diversos trabalhos multidisciplinares sobre a aprendizagem e seus desvios, assim como aes intervencionistas embasadas na teoria psicogentica de Jean Piaget como o de Paín (1985).

No que tange às questões que relacionam aspectos da psicopedagogia com as de natureza escolar segundo Miranda, (2000)

Tal interveno psicopedagógica se dá no sentido de viabilizar, pelo indivíduo, a utilizao de suas competências, favorecendo a reconstruo das

ações no plano da representação. Para tanto, faz-se necessário abandonar o uso abusivo de atividades figurativas estáticas, como exercícios repetitivos e generalizações perceptivas, bem como a reprodução de objetos estereotipados e descontextualizados. Do ponto de vista educativo (ou reeducativo), trata-se a princípio de inserir a criança em atividades de organização representativa do real e não naquelas de organização lógico-matemática. (MIRANDA, 2000, p.56)

O enfoque psicopedagógico alerta para a necessidade de uma visão do todo, ou seja, tanto os fatores intervenientes como as condições internas e externas do processo de aprender são significativos para a compreensão da realidade de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Miranda (2000) considera que no trabalho da instituição escolar é possível identificar duas naturezas de intervenção psicopedagógica: uma terapêutica/curativa e outra preventiva, podendo ser desenvolvidas individualmente ou em grupo. A intervenção psicopedagógica curativa busca solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, enquanto a preventiva busca prevenir o surgimento de problemas no processo de aprendizagem. Ambas têm como objetivo geral possibilitar a construção do conhecimento (re) integrando o aluno, ou mantendo-o, na situação de sala de aula, sempre favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nos processos de intervenção faz-se necessário um trabalho de equipe, envolvendo os docentes, os pedagogos, os alunos e suas famílias.

O processo diagnóstico, assim como a intervenção, é interdisciplinar, pois está embasado em diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Neurologia, etc.), estabelecendo uma interação entre elas. O diagnóstico pedagógico apresenta caráter contínuo e processual, planejado a partir dos dados coletados no diagnóstico.

Miranda (2000) afirma que o projeto de intervenção psicopedagógica tem como foco o processo de aprendizagem, considerado do ponto de vista do sujeito que aprende e da instituição que ensina. Olhar psicopedagogicamente o processo de aprendizagem significa investigar como o sujeito utiliza suas capacidades para aprender, a partir das circunstâncias do ambiente, sendo este composto de natureza, cultura, pessoas e objeto. Assim, o enfoque psicopedagógico possibilita uma visão multidimensional da aprendizagem, ressaltando os aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos, socioculturais e pedagógicos.

## 2. CONTEXTO LEGAL DO 3º ANO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

### 2.1. Legislação e Políticas Públicas sobre o Ciclo de Alfabetização

É importante ressaltar a influência de contextos amplos com as políticas públicas. A primeira década do século XXI foi marcada por mudanças decorrentes de leis que alteraram a estrutura, o funcionamento e a organização do sistema de ensino brasileiro.

No bojo destas mudanças, destacam-se as leis, 11.114 promulgada em 16 de maio de 2005, que estabeleceu que todas as crianças a partir dos seis anos de idade deveriam estar matriculadas no ensino fundamental, e a lei 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, que amplia esse nível de ensino para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças com seis anos de idade, estabelecendo que os sistemas municipais, estaduais e federais teriam prazo até 2010 para sua implementação.

Considera-se oportuno citar aqui os objetivos intrínsecos à proposta de tal ampliação apresentados em um documento, publicado pelo MEC em setembro de 2009, intitulado *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*, quais sejam:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 05).

Visando orientar a elaboração curricular e o projeto pedagógico das escolas, é publicada em 2010 uma Resolução, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e destaca o trabalho a ser desenvolvido nos três primeiros anos desse nível de ensino:

- Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I- a alfabetização e o letramento; II- o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. (BRASIL, 2010, p.08)

Também com enfoque na alfabetização e letramento é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 pelo Ministério da Educação, que se insere em uma proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem e define suas diretrizes gerais onde reafirmam o compromisso de



alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, no final do terceiro ano do ensino fundamental. Trata-se de ações pela qual o MEC, através de um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios em parcerias com instituições de ensino superior, apoia os sistemas públicos de ensino no trabalho de alfabetização e letramento dos alunos até o final do terceiro ano.

Os objetivos das ações do Pacto são apresentados no artigo 5º da Portaria 867/2012, são eles:

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na educação básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL 2012)

Nesse sentido, suas ações apoiam-se em eixos de atuação os quais compreendem: a formação continuada de forma presencial para professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos, obras literárias, de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012)

São oferecidos cursos distintos para professores de primeiros, segundos e terceiros anos do ciclo de alfabetização. Estão envolvidos na ofertados cursos de formação de coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, formadores de orientadores de estudos, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores. Os coordenadores gerais e adjuntos, e supervisores de curso são escolhidos em cada Instituição de Ensino Superior, e são eles os responsáveis pelos cursos de formação.

As avaliações às quais o programa se refere dizem respeito à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é aplicada às unidades escolares e aos alunos do terceiro ano do ciclo I, com a intenção de aferir as condições e os níveis de alfabetização e letramento, além de produzir indicadores acerca do desempenho discente a esse respeito. (INEP, 2013).

Segundo o Documento Básico que apresenta a ANA, esta tende a produzir indicadores a fim de contribuir para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, pela qual se espera avaliar aspectos relacionados à infraestrutura, gestão escolar, formação dos professores alfabetizadores e organização do trabalho pedagógico, para além das condições de

aprendizagem das crianças ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização. Para tanto, são aplicados questionários aos professores e gestores das informações mencionadas; e testes aos alunos matriculados nesse período, com o propósito de aferir os níveis e desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2013).

O PNAIC defende que as habilidades básicas de leitura e escrita deverão se consolidar nos três anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, segundo o documento, para que as crianças estejam, de fato, alfabetizadas é preciso promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do ciclo e assegurar aos dois anos seguintes, a consolidação dos conhecimentos relacionados às correspondências grafofônicas, ou seja, as relações entre a fala e a escrita. No entanto, não basta apenas dominar o sistema de escrita alfabética, além disso, a criança precisa desenvolver a capacidade de fazer uso dessa aprendizagem em diversas situações comunicativas envolvidas na prática social. Enfatiza que, os alunos, ao final do terceiro ano, devam ser capazes de ler e produzir textos com autonomia, além de se apropriar de “conhecimentos que amplie seu universo de referências culturais, nas diferentes Áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, p.14).

Dessa forma, tem-se a concepção de “alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de escrita alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade”. (BRASIL, 2012). Cabe ao professor, com base nessas definições, na proposta curricular, no projeto pedagógico da escola, planejar e desenvolver ações didáticas que garantam a efetividade dessas aprendizagens às crianças.

Educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdicas, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. É uma aprendizagem fundamenta, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciam atividades de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012, p.22).

## **2.2 Alfabetização e Letramento**

Alfabetização e letramento são processos que se referem respectivamente à aprendizagem do sistema de escrita e à prática social de leitura e escrita. Para Soares (2004),

os conceitos de letramento e alfabetização são imprecisos, se confundem e se mesclam. A autora faz a seguinte diferenciação entre esses conceitos:

[...] 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)

É imprescindível que se tenha claro entre os envolvidos na alfabetização das crianças, o seu conceito e os objetivos a serem atingidos no ciclo de alfabetização, que de acordo com o documento orientados da Avaliação Nacional pela Alfabetização, fundamentado no PNAIC esclarece: “ a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos” (BRASIL, 2013, p.09).Defendem a articulação entre os conceitos que, embora sejam processos distintos, eles são complementares. Além disso, a concepção de aluno alfabetizado, difundida pelos documentos balizadores no que tange ao ciclo de alfabetização anuncia:

[...] um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado. (BRASIL, 2012, p.26).

O que tem ocorrido no Brasil, segundo Soares (2004) é uma fusão inadequada dos processos de alfabetização e letramento. E assegura que, “embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos” (SOARES, 2004, p.08).

A autora, afirma ainda que, o processo de alfabetização é, essencialmente, um processo de natureza linguística, sendo caracterizado pela transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e da transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. A alfabetização é um processo de natureza complexa, trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que trazem objetos de estudo de várias ciências, sendo necessária a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito dessas ciências para conduzir a uma teoria coerente da alfabetização (SOARES, 2007).

Esclarece também que, a partir da década de 1980, com a disseminação das teorias construtivistas no país, acompanha-se um crescimento significativo de pesquisas sobre a alfabetização numa tendência de redefinição de seus conceitos. Assim, surgiu o termo letramento no Brasil para compreender as práticas sociais de leitura e de escrita no contexto da constatação de que a população mesmo sendo alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação nas práticas profissionais e sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004).

Para a autora, letramento é uma palavra inserida ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas; esse conceito descreve a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas econômicas, cognitivas, linguísticas, para o grupo social em que seja introduzida e para o indivíduo que aprende a usá-la. Letramento é resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Considera que o letramento é mais do que o ensino das primeiras letras, é mais do que codificar e decodificar, é a interação com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com variadas funções que estas modalidades desempenham em nossa vida, sendo um processo desenvolvido na busca por notícias nos jornais, divertir-se com as tiras de quadrinhos e conhecer lugares sem sair do lugar, apenas com a ajuda do livro, enfim, é descobrir a importância da leitura e da escrita. Afirma que há a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever no processo de aprendizagem. (SOARES, 2004).

Segundo as análises de Soares (2004) sobre a alfabetização e letramento, alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora defende o uso dos termos alfabetização e letramento, pois, essas novas percepções e compreensão do processo e do significado da aprendizagem da escrita, deixando claro que a alfabetização não designa a aprendizagem do ler e do escrever, mas, também a habilidade de leitura e escrita que tornariam o indivíduo capaz de funcionar na sociedade.

Uma criança alfabetizada sabe ler e escrever, já a criança letrada é aquela que tem o hábito, as habilidades e o prazer de leitura de diferentes gêneros e textos em diferentes contextos e circunstâncias (SOARES, 2004).

No contexto educacional, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, sendo a linguagem um fenômeno social, o letramento é utilizado no processo de inserção numa cultura letrada. São novas compreensões do processo e do

significado da aprendizagem da escrita, sendo na prática do ensino, da aprendizagem dos usos e das funções da escrita. (SOARES, 2004).

Esse processo se desenvolve por meio da leitura de jornais, revistas, livros com diferentes gêneros textuais, saber redigir um bilhete, uma declaração, encontrar informações em uma bula de remédio, em uma conta de luz, são situações que desenvolveram a necessidade do surgimento do termo letramento e se inicia a partir do momento que a criança nasce numa sociedade letrada, que a sua volta as pessoas usam a leitura e a escrita e materiais escritos e que, desde cedo, reconhecendo as práticas de leitura e escrita e também nesse processo vão conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita, o sistema alfabético, valorizando toda a experiência da criança diante da leitura (SOARES, 2004).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança na escola (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividade de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p.14).

Segundo a autora, todos os componentes que permeiam as situações na relação entre alfabetização e o letramento desencadeiam contextos de colocar em prática a leitura e a escrita, por meio de atividades de letramento, sendo que este só pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, em dependência da alfabetização.

A autora afirma que a perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo dos mais relevantes do atual fracasso nas escolas brasileiras. De certa maneira, o fato de que o problema na aprendizagem tenha sido considerado um paradigma conceitual tradicional que caracteriza um problema metodológico, prejudicando o conceito de alfabetização, dando uma conotação negativa ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

É necessário compreender que a alfabetização é a ação de ensinar, aprender a ler e a escrever; e o letramento é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, e exerce as práticas sociais que usam a escrita, relacionando o nível de letramento de grupos sociais com as condições sociais, culturais e econômicas. Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas enfrentados nas diversas etapas da escolarização (SOARES, 2004)

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida

pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele [...] (SOARES, 2004, p.11)

O letramento não é de um novo conceito, mas o reconhecimento de um fenômeno, diante do contexto de que saber ler e escrever não é suficiente para a demanda contemporânea, sendo necessário ir além da aquisição da decodificação de signos, é preciso saber fazer uso da escrita e da leitura.

A automatização do processo de alfabetização em relação ao processo de letramento dominou o ensino da língua escrita no cenário educacional no Brasil e em outros países nas últimas décadas (SOARES, 2004).

É impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, deter o uso da palavra e do conceito de letramento e a distinção entre alfabetização e letramento obriga a considerar o acesso ao mundo da escrita como mais que um processo de apenas aprender a ler e a escrever (SOARES, 2004).

No âmbito da escola Collelo (2004) explicita a importância de desenvolver possibilidades para que os alunos possam participar de eventos de letramento, ter contato com diversos gêneros textuais, fazendo com que se percebam em uma sociedade letrada e a se constituírem como leitores eficazes, socialmente situados.

A educação brasileira no final do século XX passou por inúmeras ações e mudanças no processo de desenvolvimento diante da relação estabelecida entre alfabetização e letramento (COLLELO, 2004).

As dificuldades de aprendizagem no âmbito pedagógico, segundo Collelo (2004), são, em grande parte, consequência das concepções e metodologias de ensino, bem como das práticas escolares que insistem em ignorar a realidade do aluno, banalizar o conteúdo próprio da língua e artificializar os modos de aprendizagem.

### **3. TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Este estudo se constitui em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado possibilitando assim a apreensão de várias dimensões de um objeto de estudo no contexto da pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11-13), o conceito de pesquisa qualitativa pode ser apresentado segundo cinco princípios básicos que norteiam este trabalho:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos (...) o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. (...) o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (...) O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

Nessa seção apresentam-se as decisões metodológicas adotadas para a realização da pesquisa contemplando a escola selecionada e seu contexto, os participantes, os procedimentos concretizados para a obtenção dos dados e os eixos de análise elaborados.

#### **3.1. Definição da Escola e dos Participantes**

##### **3.1.1. A Escola**

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal da cidade de Araraquara, no interior do Estado de São Paulo onde a pesquisadora atua como Assistente Educacional Pedagógica (AEP) há treze anos.

A unidade escolar foi criada e inaugurada em agosto de 2004 em comemoração ao aniversário da cidade e também por votação na plenária do orçamento participativo no ano anterior. Foi construída em parceria com o Governo do Estado de São Paulo e é administrada pela Prefeitura Municipal, com denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

A escola conta com uma equipe gestora composta pela Diretora, duas Coordenadoras Pedagógicas (PCP), uma para o ciclo I e outra para o ciclo II e Assistente Educacional Pedagógica (AEP). Os professores dos anos iniciais, denominados PI, atuam para as turmas do 1º ao 5º ano escolar e os docentes especialistas PII para as classes de 6º ao 9º ano. A escola possui funcionários para atendimento geral: portaria, limpeza, merendeiras, secretaria da escola, além de Agentes Educacionais (AE) e AEP. A equipe gestora tem como pressuposto acompanhar o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Para isso, são realizadas reuniões semanais para discussão dos casos.

As coordenadoras pedagógicas realizam reuniões de HTPC e HTPI com os professores para discussão e estudo de casos e também para formação continuada. Quando as reuniões dizem respeito ao processo de aprendizagem dos alunos a AEP também participa para realizar orientações de trabalho pedagógico específico para o aluno com “dificuldades de aprendizagem” e ou tratar dos encaminhamentos necessários.

Além disso, são realizadas reuniões de conselho classe/ano de ciclo com todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, professores e equipe gestora, para discussão e encaminhamentos dos casos dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com “comportamento indisciplinado”. Nessas reuniões, observa-se o grande número de alunos encaminhados pelos professores, que apresentam “dificuldades de aprendizagem” ou em “acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula”.

A escola funciona em dois períodos, matutino e vespertino, sendo que, pela manhã funcionam as classes de 3º, 4º, 5º, 6º 7º e 9ºs anos, e no período da tarde as turmas de 1º, 2º e 8ºs anos. Possui três classes de terceiro ano do ciclo I, todas no período matutino, alocadas uma ao lado da outra, em um dos corredores de salas de aula da instituição. A turma do 3º A é composta por 20 alunos, o 3º B por 25 e o 3º ano C por 20 alunos. As turmas A e B possuem um número menor de alunos porque têm alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados.

A instituição possui duas professoras de Apoio Educacional para o ciclo I (do 1º ao 5º ano), uma para cada período. Os alunos são encaminhados pelas professoras das salas regulares após a avaliação diagnóstica e discussão no Conselho classe/ano de ciclo.

A professora do apoio educacional atende, no máximo, quatro crianças por grupo. Os grupos são organizados pelas professoras do apoio, pela PCP do ciclo I e pela AEP de acordo com suas dificuldades e após a aplicação da atividade de sondagem e avaliação diagnóstica para verificar o nível de aprendizagem de cada criança em relação à leitura e à escrita.



As professoras do apoio utilizam materiais e jogos pedagógicos do Pacto para trabalhar alfabetização com as crianças. Dessa maneira, elas envolvem todos os alunos do grupo em atividades lúdicas relacionadas à leitura e escrita.

Os alunos frequentam as aulas de apoio educacional no mesmo horário das aulas regulares, sendo retirados das classes em horários previamente combinados com a professora da sala de aula regular, geralmente, ocorre na aula de Língua Portuguesa, uma ou duas vezes na semana, durante 45 minutos.

### 3.1.2. Participantes

Participaram da pesquisa quatro crianças do 3º ano A do Ensino Fundamental e a professora responsável pela turma. Inicialmente a intenção da pesquisa era que todos os alunos repetentes do terceiro ano (A, B e C) participassem da pesquisa, porém, havia somente um aluno repetente no terceiro ano C, que foi reprovado por apresentar excesso de faltas no ano letivo de 2016, quando estava matriculado no terceiro ano A.

Optou-se pelos quatro alunos do terceiro ano A porque no final do ano letivo de 2016, durante a reunião de conselho de ano de ciclo, decidiu-se agrupar no terceiro ano A os alunos que foram aprovados do 2º para o 3º ano, mas que, não estavam alfabetizados e apresentavam muitas dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Na reunião discutiu-se também que determinada professora ficaria com a sala por apresentar maior experiência em desenvolver um trabalho pedagógico com alunos com “dificuldades de aprendizagem” e também tinha facilidade em relacionar-se com crianças que não apresentavam comportamento adequado em sala de aula.

**Tabela 1: Turmas do 3º ano do ciclo I em 2017**

<b>Turmas</b>	<b>Número total de alunos</b>	<b>Número de alunos com dificuldades</b>
3º ano A	20	4
3º ano B	25	3
3º ano C	20	3

Fonte: Elaboração da pesquisadora – Informações sobre dificuldades de acordo com as professoras das turmas.

Na reunião de conselho acordou-se também que todos os alunos com “dificuldades de aprendizagem” (que não sabiam escrever o nome e apresentam dificuldades na aquisição da

leitura e da escrita) participariam das aulas de apoio educacional desde o início do ano letivo de 2017.

Faz-se necessário destacar que, com o propósito de preservar a identidade dos participantes deste estudo, foram atribuídos nomes fictícios a todos eles para o relatório da pesquisa.

No que tange às questões éticas, julga-se que todas as providências foram tomadas, respeitando prioritariamente os envolvidos e aos princípios éticos que devem alicerçar toda pesquisa científica. Assim, este trabalho foi aprovado, ainda na condição de projeto, pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Assegurou-se, mediante documentos formais assinados: autorização da Secretaria Municipal da Educação (SME) do Município de Araraquara após apreciação de cópia resumida do projeto e a carta de apresentação e solicitação para a realização da pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores participantes e pais/responsáveis das crianças, Termo de Assentimento para crianças e para entrevistas semiestruturadas (Apêndices I, II, III, IV e V respectivamente)

### **Os alunos**

A idade das crianças escolhidas para este estudo variou entre oito e nove anos no período da coleta de dados no decorrer dos meses outubro a dezembro de 2017. A turma A era composta por 11 meninos e 9 meninas. Possuía duas crianças diagnosticadas como autistas, sendo uma menina e um menino. Nenhum dos alunos da sala apresentava reprovação em seus históricos escolares. Com exceção da menina autista, todos os outros eram alunos da instituição desde o 1º ano do ciclo I.

### **A professora**

A professora da turma A que participou da pesquisa, relatou durante a entrevista que concluiu o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho” em 2007. Informou que ingressou na rede municipal em 2002 como Agente Educacional. Em 2008, por meio de concurso público, passou a exercer o cargo de Professor I no Ensino Fundamental I. Lecionou em classes de 1º e 2º ano em várias escolas da rede municipal. Em 2013 passou a lecionar na instituição onde a pesquisa foi realizada, com uma turma de 4º ano. Em 2015 passou a exercer a função de vice-diretora na mesma instituição, e permaneceu até o início do ano letivo de 2017, quando voltou a lecionar a Direção da escola lhe atribuiu o 3º ano A por apresentar experiência em alfabetização.

Ela apontou que até então, não havia lecionado para o 3º ano do ciclo I, mas ficou lisonjeada com a classe que lhe foi atribuída pela direção da escola. Afirmou que:

*Conhecer o 3º ano do ciclo I, um ano de fechamento do ciclo de alfabetização vai ser importante para meu crescimento profissional e também para compreender através da prática como se encerra o ciclo de alfabetização. Principalmente, em relação ao entendimento das dificuldades que os professores encontram na sala de aula após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.*

A professora relatou ainda que, como atuou dois anos como vice-diretora na unidade escolar, conhecia os problemas administrativos e pedagógicos enfrentados pela escola. Também conhecia os alunos da sua turma e todos os problemas de indisciplina que alguns alunos apresentavam. Porém, estava disposta a melhorar o comportamento desses alunos, pois, acreditava que, com carinho, amor e respeito faz a criança acreditar na professora e principalmente nela mesmo:

*Enfrentei indisciplina no começo das aulas, pois recebi uma turma que no ano anterior (2016) foi muito prejudicada por conta da situação emocional que se encontrava a professora da turma. As crianças eram muito indisciplinadas, brigavam muito, não seguiam regras simples de convivência, organização de fila e regras na sala de aula. Realizei atividades dinâmicas, focadas nestes temas e que com muito trabalho eles foram se adaptando, entendendo, compreendendo e incorporando atitudes positivas.*

## **3.2. Instrumentos**

Considerando a abordagem qualitativa e o referencial teórico que fundamenta este estudo, contemplou-se como instrumentos metodológicos: a entrevista semiestruturada, como forma de captar as concepções e percepções das crianças e da professora em relação às dificuldades apresentadas na leitura e na escrita; elaboração de atividades de desenho sobre a escola, sobre a professora ensinando, para captar a percepção da criança sobre a escola e o trabalho da professora; elaboração de atividades com a escrita de palavras para saber que tipo de dificuldade apresentam.

### **3.2.1. Entrevistas**

As entrevistas com a professora e as crianças basearam-se em roteiros semiestruturados de perguntas elaborados em conformidade com os objetivos norteadores da pesquisa, um para a professora e outro para as crianças (Apêndices IV e V). Esse tipo de entrevista semiestruturada parte de um esquema básico, porém, permite que o pesquisador faça as adaptações necessárias durante o diálogo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Considerou-se

apropriado recorrer à entrevista como instrumento metodológico, pois foi possível compreender como as crianças ingressaram nesse terceiro ano, de modo a apreender suas trajetórias, suas vivências e, principalmente, a situação de ler e escrever ao final do ano, ao verbalizarem suas percepções. Também oportunizou relacionar o que expressaram sobre suas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita com as manifestações da professora a respeito desse problema apresentado pelos alunos durante as aulas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas por aparelho celular, mediante autorização assinada pelos entrevistados ou responsáveis por eles, no caso das crianças, com garantia de sigilo e anonimato dos mesmos.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2017, sendo que os dias e os horários para sua realização foram definidos em comum acordo com a professora responsável, com a garantia de que o aluno não seria prejudicado em sua aprendizagem enquanto estivesse fora da sala com a pesquisadora.

O roteiro de entrevista com a professora (Apêndice V) constituiu-se de 29 questões que abordaram os seguintes tópicos: *Identificação*; *O ensino fundamental de 9 anos e o terceiro ano*; *Percepção sobre os alunos e Relacionamento com as famílias*.

O item *Identificação* contou com cinco questões para informação de dados pessoais da professora como idade, formação, tempo de serviço e experiência com o 3º ano do ciclo I do Ensino Fundamental.

O tópico sobre *O Ensino Fundamental de nove anos e o terceiro ano* constituído por nove questões tratou das concepções acerca da estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos de duração, do trabalho com o terceiro ano escolar e as possíveis influências e alterações decorrentes dessa mudança; sobre as considerações da professora em relação à alfabetização e às dificuldades de aprendizagem dos alunos e questões que visam compreender a organização e o planejamento do fazer pedagógico.

No que se refere às *Percepções sobre os alunos* também com nove questões buscou-se explorar as percepções da professora sobre os alunos no que tange ao desempenho escolar deles e às reações que apresentam frente ao seu trabalho.

O tópico *Relacionamento com a família* contou com seis questões a respeito da participação das famílias na escolarização das crianças sobre o ponto de vista da professora.

No roteiro de entrevistas destinado às crianças (Apêndice IV) somaram-se 26 questões divididas em quatro partes: *Concepções sobre a escola*; *Concepções sobre a aprendizagem*; *Percepções sobre a professora e Participação da Família*.

A primeira parte destinada às *Concepções sobre a escola* buscou, em seis perguntas, captar das crianças suas percepções sobre a escola em que estudavam, o que achavam dela, se gostavam ou não de frequentá-la e quais as sugestões de mudança.

A segunda parte do roteiro *Concepções sobre a aprendizagem* abordou, em dez questões, as concepções vivenciadas pelas crianças em relação as suas dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e habilidades referentes às atividades de rotina em sala de aula como, por exemplo, leitura de livro, escrita de lista de palavras que contribuíam para melhorar o processo de aprendizagem.

A terceira parte intitulada *Percepções sobre a professora* focalizou sete questões que visavam captar o que as crianças pensavam sobre sua professora e como concebiam sua prática pedagógica.

Sobre a *Participação da família*, última parte do roteiro compreendeu quatro questões que objetivavam captar como as famílias acompanharam a vida escolar dos filhos, além da concepção que possuíam sobre as questões da leitura e escrita.

Além desses dois procedimentos metodológicos para a obtenção dos dados da pesquisa, solicitou-se aos alunos a escrita de palavras que já haviam aprendido a ler e escrever, além da realização de desenhos sobre a escola, a professora com o objetivo de captar suas percepções em relação a cada item.

### **3.3. Procedimentos de Coleta de Dados**

Em 2016 estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal da Educação, com a apresentação do Projeto de Pesquisa para apreciação e deferimento, ou não, por parte da secretaria. O documento foi deferido e uma cópia foi enviada para a unidade escolar onde a pesquisa seria realizada. Após o deferimento do documento, realizou-se uma reunião com a Diretora e com a Coordenação Pedagógica para apresentação e esclarecimentos sobre o estudo. Na ocasião agendou-se uma reunião com a professora do terceiro ano A. Vale lembrar que, pelo fato da pesquisadora atuar na escola como AEP, foi possível acessar a relação dos alunos matriculados na referida turma e obter seus históricos escolares.

No início do ano letivo de 2017, o projeto foi apresentado à professora da turma do 3º ano que na ocasião assinou o TCLE (Apêndice I). A professora não demonstrou nenhuma resistência quanto à sua participação e colocou-se à disposição para colaborar com a pesquisa.

Por meio de contato telefônico explicou-se aos responsáveis a pesquisa e as ações que seriam realizadas e também esclarecidas as dúvidas e questionamentos a respeito das

entrevistas com seus filhos. Assim, enviamos por meio dos alunos, o TCLE (Apêndice II) para os pais/responsáveis assinarem e devolverem o documento para pesquisadora, e assim o fizeram.

Durante os meses de novembro e dezembro realizaram-se as entrevistas com as crianças, durante o horário de aula, conforme combinado previamente com a professora de modo a não prejudicar a aprendizagem do aluno em sala de aula. Todas as entrevistas ocorreram em uma sala da escola onde funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aconteceram em momentos em que a professora do AEE não estava na escola. Combinava-se com a professora a retirada de um aluno por vez em horários pré-estabelecidos. O tempo de duração de cada entrevista variou entre 15 a 40 minutos aproximadamente.

Com a professora, a entrevista foi realizada em dezembro, em dia e horário em que a professora estava cumprindo o HTPI. Assim, a atenção da professora foi exclusivamente para a entrevista semiestruturada, sem preocupação com os alunos e com os serviços burocráticos exigidos pela escola. O tempo de duração da entrevista foi de 1h 10 min.

### **3.4. Procedimentos de Análise**

Nesse item buscou-se as percepções das crianças e da professora sobre a questão da aprendizagem da leitura e da escrita no 3º ano escolar. Após a coleta dos dados procedeu-se a transcrição e leitura na íntegra das entrevistas. Para a análise dos dados das entrevistas e atividades relacionadas à leitura e escrita e desenhos sobre a escola e professora com as quatro crianças foram estabelecidos os seguintes eixos de análise: *percepção sobre a escola, sobre a professora, sobre aprendizagem*. Na entrevista com a professora foi possível estabelecer três eixo de análise considerando o roteiro elaborado e as respostas dadas pela entrevistada: *percepções sobre o ensino fundamental de 9 anos e o terceiro ano escolar; percepção sobre os alunos; dificuldades de aprendizagem*.

Na próxima seção serão apresentadas a organização e análise das entrevistas com os participantes da pesquisa seguindo os eixos estabelecidos.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Serão apresentados nesta seção, os dados das entrevistas realizadas com os alunos e a docente. Os dados obtidos com os quatro alunos do 3º ano escolar foram agrupados em três eixos de análise e com a professora também foram estabelecidos três eixos.

No que se refere aos alunos, ressalta-se que o roteiro da entrevista solicitava das crianças que representassem, por meio de desenhos, a percepção sobre a escola e sua professora, bem como a participação da família nas atividades escolares. Também foram feitas atividades para que expressassem a percepção deles sobre a própria aprendizagem.

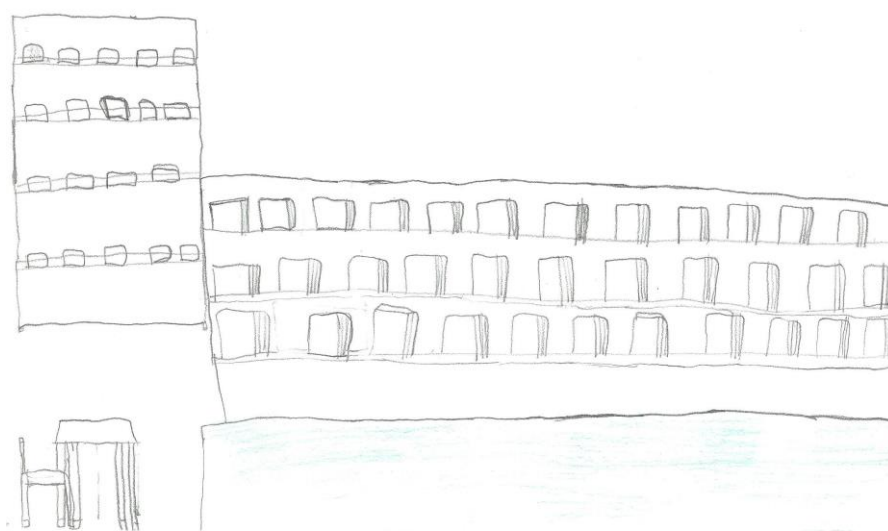
### 4.1 Percepções dos Alunos do 3º Ano Escolar

#### Eixo 1. Percepção sobre a escola

Nesse eixo de análise foi solicitado às crianças que dissessem sobre o que achavam da escola, do que mais gostavam e menos gostavam nela e o que mudariam na escola. Durante a entrevista as crianças revelaram suas percepções sobre essa questão.

A primeira entrevista foi realizada com a Paula. É uma criança vaidosa, gosta de maquiagem e bijuterias. É extrovertida, falou bastante durante a entrevista:

*Eu gosto muito da escola agora. Porque no ano passado eu não gostava. Minha mãe não queria a sala da professora G. Ela puxava meu cabelo. Agora eu voltei e gosto. A professora R. é legal. Eu gosto de vir fazer as atividades e brincar com minhas amigas. Gosto de tudo aqui. Não precisa mudar nada.*



**Figura 1: Desenho da escola feito por Paula (Sala de Leitura)**

O desenho de Paula retrata a sala de leitura. Ela foi detalhista em desenhar as estantes e os livros que ficam em exposição para as crianças. É um espaço da escola que a maioria das crianças gostam de frequentar. Os livros são renovados praticamente todo ano e por isso sempre têm novidades.

A segunda entrevista foi realizada com a Helena, que também é muito vaidosa, gosta de tudo cor de rosa, está sempre com algum detalhe na roupa dessa cor. Mostrou seus cadernos da gata Marrie, que são todos cor de rosa. Respondeu todas as questões da entrevista, mas é um pouco menos detalhista: *“Eu gosto porque é legal. Gosto de brincar no parquinho. Mas não gosto de fazer prova. É muito difícil. Queria que minha escola fosse cor de rosa, ia ficar linda”*.

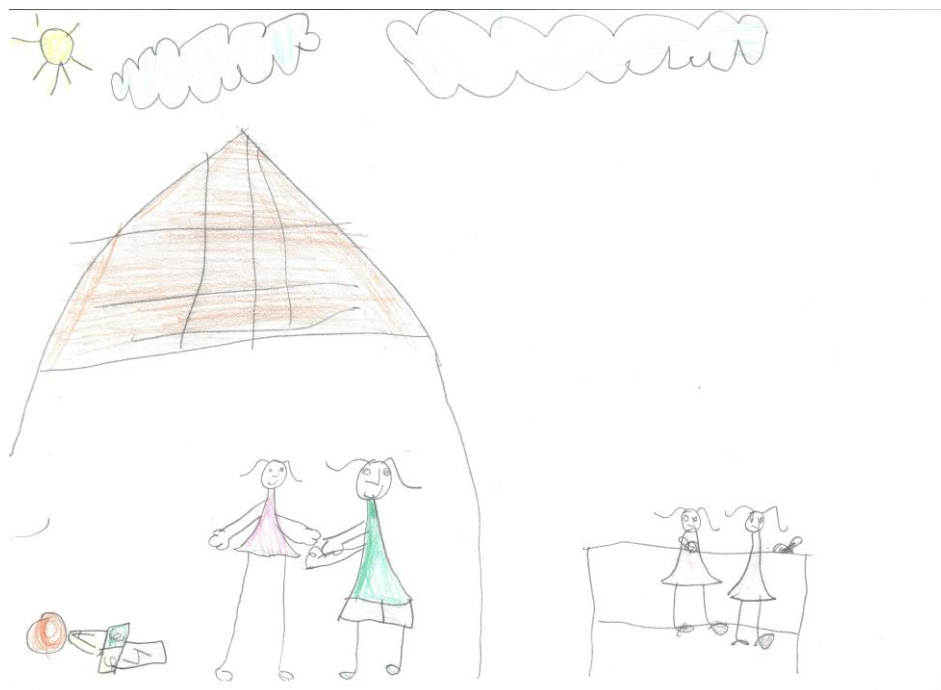


**Figura 2: Desenho da escola feito por Helena (Parque e Sala de Aula)**

Em seu desenho, Helena representou dois espaços que gosta muito na escola: a sala de aula e o parque. Desenhou ela e suas amigas no balanço e a professora na sala de aula.

A terceira a ser entrevistada foi a Giovana que é a mais tímida. Relutou mais para responder as questões da entrevista. Algumas precisei insistir para que ela respondesse: *“É legal. Eu gosto. De brincar e de ir no Portal”* (Biblioteca da escola)”.

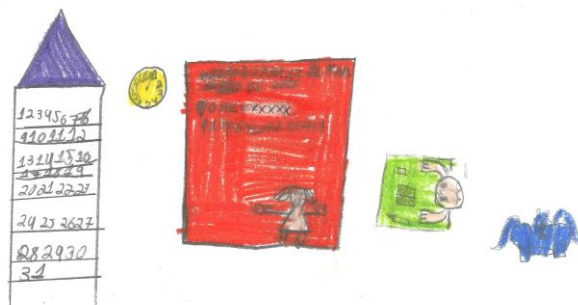




**Figura 3: Desenho da escola de Giovana (Hora do intervalo)**

Giovana desenhou o pátio da escola onde as crianças ficam na hora do intervalo. Apesar de ser uma criança tímida, é interessante observar que em seu desenho aparecem crianças interagindo.

O último entrevistado foi Pedro que é uma criança extremamente agitada e muito falante: *“Eu gosto muito da escola. Mas o que eu mais gosto é o computador. Tem um monte de joguinho legal. Tem um monte de joguinho legal. Vamos lá de vez em quando. Pena que demora pra chegar”*.



**Figura 4: Desenho da escola de Pedro**

Foi difícil para Pedro ficar sentado respondendo as perguntas da entrevista e fazendo os desenhos. Pedia o tempo todo para levantar e ir ao banheiro ou beber água. Mesmo assim, conseguiu fazer o desenho e retratou bem a sala de aula com detalhes como o calendário, o relógio na parede e a lousa com o cabeçalho feito pela professora.

Os desenhos revelam seus sentimentos pela escola. Todos os participantes apresentam-na como um ambiente agradável, de ensino e aprendizagem retratado pela sala de aula, atividades na lousa e professora e, ainda, um local no qual aproveitam para brincar com os amigos.

As crianças relataram que gostam muito da escola e preferem alguns espaços organizados por ela, o Portal (Biblioteca), o parquinho, a sala de leitura e a sala de informática. Toda semana as turmas têm aulas de educação física com o professor especialista que realiza atividades direcionadas na quadra e também uma vez por semana vai com a turma para o playground da escola onde as crianças brincam.

Em relação ao laboratório de informática, as crianças relataram que é mais difícil frequentá-lo, pois existe um único laboratório de informática para toda a escola, que possui um total de 850 alunos, e também, depende de um funcionário que, geralmente, trabalha oito horas e assim não consegue cobrir o horário de funcionamento da escola, para ligar os computadores e auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades. Geralmente eles se sentam em duplas porque não há computadores suficientes para cada criança. Outra questão é que a professora e o funcionário responsável pelo laboratório de informática relatam que as crianças gostam de navegar na internet e jogar os jogos que estão acostumadas e, geralmente, não são jogos pedagógicos.

Quanto à sala de leitura, as crianças sempre relatam boas experiências. É um espaço que oferece uma variedade de livros e possibilita a integração entre as crianças. A professora da sala relata que esse espaço possui bons livros e leva os alunos toda semana para que eles realizem leituras de acordo com suas expectativas e necessidades e também para realizar a “contação” de história.

## **Eixo 2. Percepção sobre a professora**

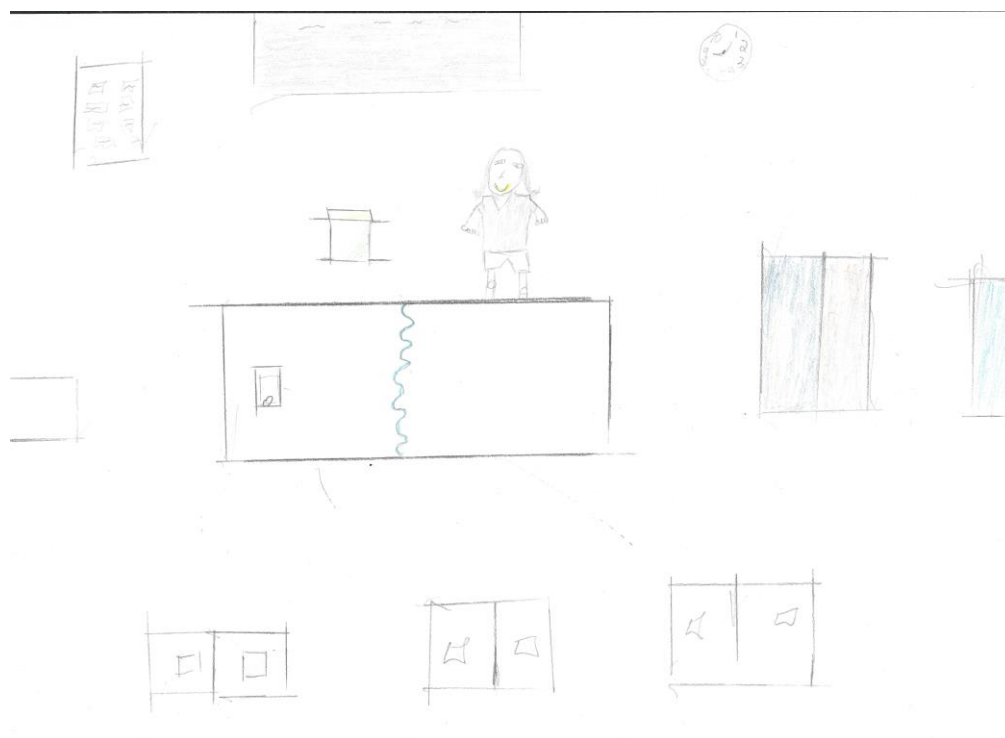
Durante as entrevistas as crianças relataram o bom relacionamento que possuem com a professora. Todos os alunos demonstraram muito carinho e afeto por ela. Tal apontamento traduz uma das questões do roteiro sobre a percepção das crianças ao manifestarem como a professora é com os alunos, o que gostavam e menos gostavam nela.

Paula: *Minha professora é linda! Ela vem de vestido e fica mais bonita. Ela ensina muita coisa na lousa. Ela é legal. Mas fica brava com o F. porque ele bagunça muito.*



**Figura 5: Desenho da professora de Paula**

Helena : *“ Ela é muito legal! Me ajuda fazer quando eu não sei. Eu amo ela!”*



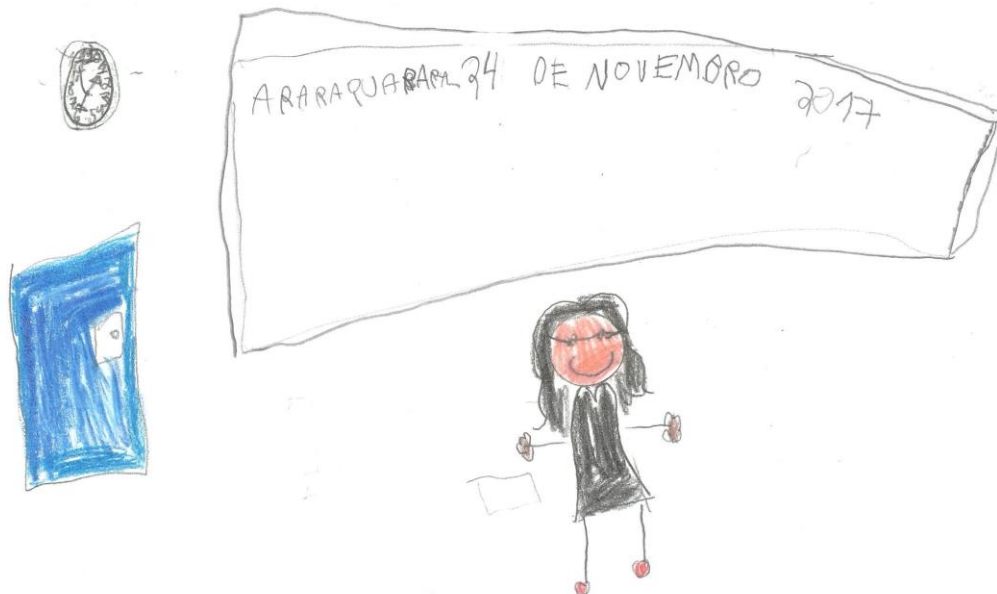
**Figura 6: Desenho da professora da Helena**

Giovana : “Legal. Eu gosto dela e das músicas que ela canta.”



**Figura 7: Desenho da professora da Giovana**

Pedro : “Gosto sim. Eu sento pertinho da professora. Mas às vezes ela fica brava comigo porque eu converso com meu amigo (risos)”.



**Figura 8: Desenho da professora do Pedro**

Os desenhos revelam que as crianças possuem uma boa relação com a professora, que gostam e têm muito carinho por ela. Esse mesmo resultado também aparece no estudo de Raniro (2016) e de Campos (2015) ao analisarem a percepção das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem sobre as suas professoras. Também é possível mencionar que, os alunos compreendem o papel de sua professora, que ela está na escola para ensinar, já que todos desenharam a docente próxima à lousa, onde escreve o conteúdo a ser ensinado. Alguns alunos se colocam no desenho ao lado dos colegas olhando para a professora e outros desenharam somente a professora. No desenho de Helena (Figura 5) e de Pedro (Figura 7), por exemplo, eles só desenharam a professora e não se colocaram dentro do contexto da sala de aula.

Perguntou-se às crianças se achavam importante o que a professora ensinava e se entendiam suas explicações.

A aluna Paula manifestou que achava importante o que a professora ensinava e que ela entendia: *“Eu entendo tudo. Só é difícil escrever (risos). Ensina sim. Ela dá as folhinha com as palavra para lê e copia. Eu consigo lê todas. Ah, e escreve também”*.

A aluna também fez referência à professora do apoio educacional que estava ensinando a escrever o nome completo: *“A professora [citou o nome da docente] também ensina. Ela tá ensinando eu escrever o nome inteiro”*.

Ao ser questionada sobre se a professora da sala regular ajudava quando apresentava dúvida ou dificuldades nas atividades, Paula fez o seguinte comentário: *“ Ela ajuda, põe na losa e eu copio tudo”*.

A aluna Helena também afirmou que achava importante o que a professora ensinava: *“Acho que sim. Eu entendo tudo. Ela ensina e eu faço tudo. Ela me ajuda”*.

A Giovana também afirmou que era importante o que a professora ensinava e que a ajudava quando ela não sabia fazer. Mas foi muito breve na resposta, só disse que sim e que: *“Minha colega também me ajuda a faze e a professora corrige e fala quando tá certo”*.

Pedro também afirmou que achava importante o que a professora ensinava: *“Sim. A gente tem que faze o que ela dá. Ela passa na losa e me ajuda”*.

As manifestações das quatro crianças revelam que consideram importante o que a professora ensina. Todos declaram que necessitam da ajuda dela e também dos colegas quando não conseguem fazer as atividades. Nota-se que, esses alunos apesar de dizerem que entendem tudo, reconhecem que não sabem escrever e apenas copiam da lousa, conforme mencionou a aluna Paula.

Vale ressaltar, que a percepção das crianças sobre a necessidade de ajuda para realizar as atividades coincide com o que a professora dessa turma comentou sobre elas na entrevista: *“essas crianças não conseguem fazer as atividades sozinhas sempre precisam de ajuda do professor, principalmente, para ler e escrever durante as atividades”*.

### **Eixo 3. Percepção sobre a aprendizagem**

O quadro a seguir traz o perfil dos quatro alunos participantes da pesquisa informando sobre as dificuldades de aprendizagem registradas nas fichas de observação preenchidas pela professora conforme exigência do Conselho de ano de ciclo.

**Quadro 5: Perfil dos alunos do 3º ano A participantes da pesquisa**

<b>Nome (fictício)</b>	<b>Idade</b>	<b>Dificuldade</b>
Giovana	9 anos	Não alfabetizada (não reconhece as letras do alfabeto, não escreve o nome completo, não relaciona letra-som, não possui leitura e escrita)
Helena	8 anos	Não alfabetizada (reconhece as letras do alfabeto mas não forma palavras, escreve apenas o primeiro nome, não possui leitura e escrita)
Paula	8 anos	Não alfabetizada (não reconhece as letras do alfabeto, não escreve o nome completo, não relaciona letra-som, não possui leitura e escrita)
Pedro	9 anos	Não alfabetizado (reconhece as letras do alfabeto somente na ordem alfabética, não escreve o nome, não possui leitura e escrita).

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Esse quadro revela que, pelo perfil das crianças participantes, elas se encontram muito aquém do esperado para o 3º ano do ciclo de alfabetização, conforme estabelece as diretrizes do Ministério da Educação, que organizou a escola em ciclos de aprendizagem com o compromisso de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final deste terceiro ano.

De acordo com os estudos de Soares (2004) é possível afirmar que essas crianças não tiveram oportunidade suficiente para adquirir o domínio da tecnologia da escrita e o exercício das práticas sociais da leitura e da escrita.

Nesse eixo, perguntou-se às crianças se gostavam do 3º ano e se achavam ele difícil. Se pensam que são bons alunos, se sabiam ler e escrever e se achavam importante saber ler e

escrever. Perguntou-se ainda, o que a professora fazia quando eles não conseguiam fazer a atividade proposta por ela. As crianças relataram que conseguem copiar todas as atividades que a professora escrevia na lousa. Disseram que a professora e os colegas da sala ajudavam a realizá-las quando não conseguiam resolver sozinhos.

**Paula:** *Gosto sim. Gosto de ouvir as histórias que a professora conta. Eu acho o terceiro ano difícil. Tem muita coisa pra fazer no livro. Mas eu faço as coisas. Eu copio tudo e a professora me ajuda a fazer. Eu consigo ler umas palavras do livrinho que a professora conta a história. Eu sei escrever um monte de coisa. Só alguma coisa do livro que eu não sei. Eu gosto de escrever as coisas que a professora coloca na lousa.*

**Helena:** *Eu sei as coisas da lousa. Gosto de escrever o nome da professora. Eu escrevo sem copiar. Gosto de montar as palavras com os pedacinhos que a professora dá. Eu monto todas e depois eu leio e coloco no caderno. Eu ainda não consigo fazer tudo o que a professora dá! Mas quando ela passa joguinho eu faço!*

**Giovana:** *Sei escrever o meu nome e o que a professora pediu. Ela me ajuda.*

**Pedro:** *É um pouco difícil e um pouco fácil. Eu faço tudo. Já aprendi ler e escrever um monte de palavras já.*

Durante a entrevista, perguntou-se também se as crianças achavam importante saber ler e escrever e se achavam que precisavam aprender a ler e a escrever e o porquê. As crianças afirmaram que aprender a ler e escrever é importante:

**Paula:** *Eu acho que é. Pra ler tudo o que tá escrito. Até eu crescer vou aprender a ler tudo o que as professoras ensinam.*

**Helena:** *Porque sim.*

**Giovana:** *É sim. Porque sim. Pra ler as coisas.*

**Pedro:** *Acho que sim. Pra ler as coisas que tem nas lojas e no mercado e pra pegar o ônibus.*

Perguntou-se ainda se eles gostavam de livros e se frequentavam a biblioteca da escola (Portal ou a sala de leitura). As crianças afirmaram gostar de livros de história e que costumavam frequentar principalmente a sala de leitura onde a professora contava histórias.

**Paula:** *Gosto da sala de leitura e na classe também tem livro e gibis pra gente ler. Gosto de livro com bastante desenho porque é mais fácil de ler. Tem uns com palavras difíceis. (risos).*

**Helena:** *Gosto de livro com desenho que tem na sala de leitura.*

**Giovana:** *Gosto sim. De Gibis.*

**Pedro:** *Gosto da sala de leitura. Tem livro legal lá. A professora pega os livrinhos e conta história bem legal pra gente.*

As quatro crianças entrevistadas se consideram bons alunos, atribuem isso ao fato de saber copiar as palavras da lousa, fazer as tarefas sempre com ajuda e serem esforçados por

tentar fazer. Denotam, também, possuir uma boa autoestima conforme apontado por Campos (2015). Os alunos reconhecem que possuem alguma dificuldade para ler e escrever, mas o que se depreende das falas indica que, quando muito conseguem vislumbrar a possibilidade de ler apenas no sentido mais utilitário da leitura, conforme expressou Pedro, ou ainda, almejam um dia conseguir ler e escrever o que ensinam as professoras (Paula). Porém, o que não conseguem perceber é a falta que a não apropriação da leitura e da escrita provocará em suas vidas. Parece que estão aprendendo a se conformar com o fato de que, basta conseguir ler e escrever algumas palavras da lousa com a ajuda da professora e dos colegas, como sendo o suficiente para se sentirem alunos capazes.

Ainda que esses alunos não percebam ou não manifestem claramente que possuem dificuldades para aprender, é possível inferir que desejam sim, aprender a ler e escrever, o que implica para a escola, cumprir sua função precípua de pôr os alunos em contato sistemático com o conhecimento, conforme aponta Charlot (2005) “ a questão do saber é central na escola”(p. 65). A escola é o lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes.

## **4.2. Percepções da professora do 3º ano escolar**

A entrevista com a professora (Apêndice V) constituiu-se de 29 questões e foi possível estabelecer três eixos de análise considerando o roteiro elaborado e as respostas dadas pela entrevistada: percepções sobre o ensino fundamental de 9 anos e o terceiro ano escolar; percepção sobre os alunos; dificuldades de aprendizagem.

### **Eixo 1. Percepções sobre o ensino fundamental de 9 anos e o terceiro ano escolar**

Considerando que a instituição se organiza em ciclos e recebe crianças a partir dos seis anos – como já mencionado anteriormente neste texto – é possível inferir que, desde então, o Ensino Fundamental com nove anos de duração é implementado em sua estrutura escolar, como previa o PNE/2000 consolidado, posteriormente, pela Lei 11.274 promulgada em 6 de fevereiro de 2006, ampliando esse nível de ensino para nove anos com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, com prazo até 2010 para sua implementação em todo território nacional. Diante dessa realidade, sabe-se que a organização de ensino sofreria mudanças e questiona-se até que ponto essa ampliação afetou o fazer docente, especialmente o terceiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental.



Assim, perguntou-se à professora qual seu sentimento em ser professora do 3º ano do ensino fundamental, se após a ampliação do ensino fundamental para nove anos ela havia alterado a organização do seu trabalho. A professora relatou que até então, não tinha lecionado para esse ano do ciclo e estava muito satisfeita em poder lecionar agora, pois considerava importante para seu crescimento profissional compreender como encerrava o último ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, anos iniciais:

*Entender as dificuldades que nós professores encontramos nas salas de aula após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Compreender através da prática toda essa mudança e, principalmente como é o último ano do ciclo de alfabetização.*

Em relação às mudanças no desenvolvimento do seu trabalho, relatou que:

*Acredito que alterou a questão do tempo de maturação dos alunos que muitas vezes têm dificuldades de aprendizagem relacionadas à sua imaturidade e por isso, alterou, principalmente, o modo como ministro minhas aulas, no planejamento das atividades que devem ser diversificadas e mais lúdicas, no sentido de atrair mais a atenção do aluno e ajudar na fixação do conteúdo curricular.*

Os documentos oficiais que circulam a respeito da atual estrutura do Ensino Fundamental, já apontados anteriormente, estipulam que o ciclo de alfabetização, ou seja, os três anos iniciais desse período de ensino, constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2008). Destacam também a necessidade de assegurar aos alunos essas aprendizagens dentro desse período (BRASIL, 2010) e reafirmam através do PNAIC, o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), enfatizando, dessa forma, este momento como prazo para a consolidação das aprendizagens.

Na entrevista, perguntou-se à professora sobre sua responsabilidade em alfabetizar as crianças no último ano do ciclo de alfabetização, se é maior que os do primeiro e segundo anos e, se recebeu orientações para desenvolver seu trabalho com esse ano de ciclo:

*Não sinto uma responsabilidade maior. Pois, o trabalho de alfabetização começa no 1º ano e por isso é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos nesse processo. Tive orientações gerais feitas pela coordenadora pedagógica. Mas, muito pouca, considerando as dificuldades que encontrei na sala de aula e a necessidade de acompanhamento diário que os alunos precisam.*

Com o intuito de orientar e subsidiar o fazer pedagógico, a equipe gestora e pedagógica, juntamente com os professores realizam, semanalmente, reuniões para orientação e planejamento, além de atuações diárias na solução de problemas que possam interferir no trabalho pedagógico.

Em relação às orientações sobre o que deve ser trabalhado e como fazê-lo no terceiro ano baseiam-se no material apostilado do SESI e nos cursos de formação oriundos do PNAIC.

Perguntou-se também se ela enfrentou problemas ou dificuldades em sua atuação como professora de terceiro ano e se recebeu apoio da direção/coordenação diante das dificuldades:

*Enfrentei muitas, principalmente, em relação aos alunos que chegam não alfabetizados. É muito complicado ter que alcançar os objetivos dos anos anteriores e preparar aulas diferentes, tudo ao mesmo tempo. Levando em conta o fato de alguns alunos estarem avançados e outros parecem não avançar no processo de alfabetização. E ainda tem os problemas de indisciplina, que não são poucos. Recebi pouco apoio da direção da escola. Temos muitos problemas com o setor administrativo aqui. Falta apoio e mais orientação da coordenadora e a diretora mal comparece à escola e quando vem não ajuda em nada.*

A escola organizou as aulas de apoio escolar para os alunos não alfabetizados. Mas, a professora não recebeu nenhuma orientação da coordenação pedagógica para desenvolver trabalho pedagógico diferenciado com os alunos que apresentavam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. A AEP da unidade escolar, juntamente com a professora do apoio auxiliaram a professora na identificação das dificuldades dos alunos e, a professora do apoio desenvolveu um trabalho sistematizado de alfabetização com as crianças por meio dos jogos do PNAIC.

Nesse eixo, ainda, perguntou-se como ela avaliava seus alunos e se utilizava alguma avaliação diagnóstica e, em caso afirmativo, com qual frequência:

*Avalio sim. Na nossa rede fazemos uma avaliação diagnóstica padronizada para todos os terceiros anos. Ela é aplicada na primeira semana de aula para verificar o que o aluno já sabe. Depois fazemos uma por bimestre para verificar a evolução na aprendizagem da criança. Além disso, tem as avaliações bimestrais. E eu também gosto de fazer uma sondagem na escrita e na leitura das crianças sempre que posso ou quando observo que está avançando. Faço aquela das palavras sabe. Mas acho que o mais importante é oferecer atividades que posso verificar como o aluno está evoluindo e se está atingindo o objetivo proposto, principalmente em relação à alfabetização.*

No final do ano letivo, além das avaliações internas da instituição, a turma do terceiro ano realiza avaliações externas como o SARESP e a ANA, cujos objetivos principais são verificar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

É imprescindível que se tenha claro o que prescreve o documento orientador da ANA, fundamentado no PNAIC no que tange ao conceito e objetivos a serem atingidos no ciclo de alfabetização: “a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e

da escrita. O letramento por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos.” (BRASIL, 2013, p. 09). Defendem a articulação entre os conceitos que, embora sejam processos distintos, eles são complementares.

## **Eixo 2. Percepções sobre os alunos**

Buscou-se nesse eixo captar a percepção da docente sobre os seus alunos do 3º ano escolar. Assim sendo, perguntou-se para a professora se ela identificava quando as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem e o que fazia para auxiliá-las para avançar no processo de aprendizagem. Também se questionou se as crianças ingressavam alfabetizadas no 3º ano escolar. A professora fez os seguintes comentários:

*Geralmente a professora do ano anterior já passa as crianças que têm dificuldades e quais as dificuldades que elas apresentam. Geralmente são dificuldades relacionadas à alfabetização, ou melhor, a não alfabetização dessas crianças. Mas, também, consigo observar se elas têm dificuldades através das atividades em sala de aula. Normalmente, essas crianças não conseguem fazer as atividades sozinhas sempre precisam de ajuda do professor, principalmente, para ler e escrever durante as atividades. Procuo ajudar trazendo atividades que sejam condizentes ao nível de aprendizagem desses alunos e desenvolvo muitas atividades em grupo e dinâmicas de forma que todos participem e desenvolvam suas habilidades. Também peço colaboração da família para ajudar na organização do material que precisam trazer para a escola e, que incentivem as crianças a fazerem as tarefas.*

A declaração da professora indica que os alunos já vieram com dificuldades de aprendizagem pelo fato de não se encontrarem alfabetizados. Também aponta como dificuldade a incapacidade das crianças de realizar sozinhas as atividades. A docente afirma desenvolver atividades em grupo, além de solicitar colaboração das famílias nas tarefas escolares. Na entrevista perguntou-se ainda se em sua sala havia crianças que não estavam alfabetizadas e se ela desenvolveu algum trabalho diferenciado e se a escola possuía algum projeto para os alunos não alfabetizados:

*Sim, tenho seis crianças com graves problemas de aprendizagem na minha sala, eles não estão alfabetizados. Mas dois são autistas e atendidos pela Educação Especial. Além das atividades que procuro desenvolver para ajudá-los, a escola tem aulas de apoio escolar para esses alunos que ainda não estão alfabetizados.*

Nota-se nesse depoimento que a professora não propôs trabalho diferenciado para esses alunos não alfabetizados. Conforme aponta Charlot (2005) é relevante considerar a questão das práticas das escolas e dos professores. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, no sentido de não propiciar atividades diferenciadas para eles,

ela está construindo o fracasso escolar, ainda que não perceba, conscientemente, que isso ocorra.

Em relação às aulas de apoio escolar mencionadas, foram realizadas durante o período de aula por uma professora que trabalhava com as crianças que ainda não estavam alfabetizadas. As crianças foram atendidas em grupos de no máximo 4 alunos e em alguns casos até individualmente. A professora trabalhava de acordo com as diretrizes do PNAIC e desenvolveu atividades para sanar, amenizar as dificuldades de leitura e escrita que os alunos apresentavam. Os alunos eram retirados da sala de aula em horário previamente combinado com a professora da sala de aula regular e ficavam em uma sala organizada especificamente para o apoio escolar. A sala contava com jogos e materiais diversos para auxiliar nesse processo de alfabetização. Porém, mesmo com tudo isso, os resultados nem sempre foram positivos, existindo um número muito grande de alunos não alfabetizados do 1º ao 5º ano que necessitam desse apoio e que, geralmente, não é possível atender a todos. Além disso, a defasagem em relação à aprendizagem é outro problema, algumas crianças não conseguem escrever o próprio nome, não reconhecem as letras do alfabeto e não relacionam letra som, e só as aulas de apoio não conseguem sanar essas dificuldades. Alguns alunos vão para os anos finais do ciclo com muitas dificuldades na leitura e na escrita, muitas vezes inclusive não alfabetizados e, conseqüentemente, não conseguem terminar o ensino fundamental.

O roteiro de entrevista contou ainda com questões sobre a indisciplina dos alunos e como era sua relação com eles, e se a indisciplina interferia na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento do seu trabalho:

*Enfrentei indisciplina no começo das aulas. A maioria dos alunos que recebi foram prejudicados no ano passado (2º ano) por conta dos problemas emocionais da professora que por isso faltou muito e os alunos ficaram sem referência. Eles brigavam muito, não seguiam regras e eram muito indisciplinados. Agiam como se não tivesse professora na sala. Mas trabalhei muito com eles a importância de cumprir as regras, respeitar os colegas, as professoras e os funcionários da escola. Fiz muitas atividades dinâmicas com músicas e muito treino. O professor de Educação Física também ajudou muito nessa questão das regras. Ai, eles foram entendendo e se adaptando. Hoje compreendem e incorporaram atitudes e comportamentos positivos. Sabe, a criança sente e acredita em você, quando tem boas intenções para com elas, o amor e o respeito é a base de tudo.*

É muito importante que o professor compreenda o fenômeno da indisciplina escolar como um fator negativo no processo educativo, porém, também é importante perceber a visão dos próprios alunos sobre o ambiente escolar, e a partir daí, buscar formas de melhorar a qualidade do ensino, pois a partir desse olhar mais crítico sobre essa problemática, será possível construir um ambiente escolar pautado em valores e com o propósito de se alcançar o pleno desenvolvimento dos educandos.

De acordo com Silva (2008, p. 20), “a indisciplina nos remete para a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem”. A autora defende que a disciplina se faz importante para um bom aprendizado dos alunos e para a qualidade do trabalho docente. Porém, é importante lembrar que apenas estabelecer regras não é suficiente, pois os alunos também precisam participar desse processo, e ele precisa ser no mínimo democrático, para realmente funcionar.

No relato da professora, nota-se que sua percepção sobre seus alunos denota apenas os aspectos relacionados às dificuldades que possuem, em nenhum momento destacou o que essas crianças já sabem e são capazes de fazer e, do que gostam de fazer na sala de aula. Diferentemente, do relato das crianças que o tempo todo revelaram gostar da professora, de fazer as atividades, ainda que difíceis, de ouvir histórias e ir à biblioteca escolar. A vida desses alunos no interior da própria escola parece não ter visibilidade para ela, o foco é sempre no que falta, no que não sabem fazer, no que não possuem, sejam eles ou suas famílias. Tais aspectos revelam que ainda persiste na escola o que os autores já apontaram sobre a relação entre fracasso escolar e aprendizagem das crianças, uma certa tendência em “culpabilizar o aluno pela sua não aprendizagem, sem relatar nenhum aspecto relacionado à prática pedagógica que incidem no desempenho do aluno” (Campos, 2015, p. 145).

### **Eixo 3. Percepções sobre as dificuldades de aprendizagem**

Foi solicitado à professora para falar das dificuldades das crianças que foram incluídas nessa pesquisa:

*São crianças que ainda não reconhecem as letras do alfabeto e também não conseguem escrever o próprio nome. Na verdade estão na fase inicial da alfabetização. Só sabem que precisam usar as letras para escrever. Mas escrevem sem nenhuma correspondência sonora. Consequentemente não realizam leitura e não conseguem entender a maioria dos conteúdos trabalhados nesse ano de ciclo. São crianças esforçadas, que procuram realizar todas as atividades em sala de aula, mas precisam de auxílio contínuo. Não têm autonomia para desenvolver as atividades. O que me preocupa mais é que são crianças que estão nessa escola desde o primeiro ano e parecem que não avançam na aprendizagem.*

O depoimento da professora revela uma situação que tem sido apontada nas pesquisas que tratam do ciclo de alfabetização. Segundo Campos (2015, p 35), há “necessidade de uma reorganização das práticas das professoras alfabetizadoras e investimentos em formação docente”, visto que, a escola não consegue organizar o trabalho com a alfabetização desde o 1º ano do ciclo, não há uma sistematização do trabalho pedagógico para desenvolver de modo mais coerente os três anos que compreende o ciclo de alfabetização, embora haja materiais e

as diretrizes postas desde que a escola passou a ser organizada por ciclos de formação. Tal aspecto foi mencionado no depoimento da docente ao apontar que, mesmo as crianças tendo permanecido nessa escola desde o 1º ano escolar, não avançaram no processo de alfabetização. Também mencionou outro problema que reside na falta de organização da escola ao enfrentar situações de ausência de professores nos anos iniciais, deixando as crianças entregues à própria sorte.

Portanto, é imprescindível que o professor considere as variáveis que podem afetar o desempenho do aluno. Tanto os problemas de ordem fisiológica e psicológica, já mencionados anteriormente, no estudo de Paín (1985) quanto os de ordem pedagógica que podem levar as crianças a apresentarem, entre outras dificuldades, problemas relacionados à leitura e escrita, uma vez que cada indivíduo sente e reage de modo diferente diante de determinadas situações. De tais fatos, interessam, particularmente, para essa pesquisa, os pedagógicos, isto é, aqueles relacionados ao processo de ensino.

Deve-se identificar as interações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos e, principalmente, aquelas que ajudam a superar suas dificuldades. Para isso, a intervenção do professor é fundamental no processo e desenvolvimento de seus alunos.

Em sua dissertação, Martimiano (2010) aponta que o professor deve avaliar muito bem o aluno, pois a dificuldade que ele apresenta, pode estar relacionada não só ao conteúdo em si, mas também com a atuação pedagógica do professor. Os professores devem estar atentos para detectar as dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em sala de aula.

Essa mesma autora salienta que os professores sempre justificaram o fato de os alunos não aprenderem por algum motivo, desconsiderando a sua atuação. Contudo, o conhecimento que vem se desenvolvendo nos últimos anos, mostra o quão difícil é sustentar esse tipo de afirmação, estando os fatos na direção contrária; e justificarem a não aprendizagem a fatores diretamente ligados a uma boa base familiar ou ao próprio interesse do aluno, eles mostram a relação inequívoca do professor com a qualidade do ensino.

Para Martimiano (2010), o primeiro sinal de fracasso para os alunos é de não conseguirem aprender a ler e a escrever, isto é, a não dominar o sistema de escrita. Se tal domínio depende da atuação do professor, pode-se afirmar que, se o professor apresenta práticas pedagógicas ineficientes, ele pode estigmatizar as crianças prejudicar sua autoestima e dificultar o seu envolvimento com as situações de aprendizagem.

A autora explicita que o professor terá melhores condições de atender às necessidades dos alunos se considerar o nível de conhecimentos e habilidades que essa criança possui, de modo a adequar as propostas de ensino às condições do aprendiz. Isso é importante porque, se

as atividades propostas estiverem além das possibilidades do aprendiz, certamente ele irá se desinteressar por fazê-las, já que não possui condições para isso. Por outro lado, o aluno que não entende o que está sendo pedido acabará desistindo da tarefa e do esforço em realizá-la, pode não haver empenho, por parte do aluno, se a atividade for muito conhecida ou fácil para ele.

Ressalta que é importante ao professor valorizar a atuação de cada aluno para que eles se aproximem mais do patamar esperado e possam tentar fazer novas descobertas. O professor precisa intervir habitualmente nos afazeres do aluno, para que ele identifique seus acertos e seus erros. Agindo desta maneira, o professor estará respeitando as possibilidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que estará trabalhando de forma a levar o aluno a alcançar um patamar de desempenho mais elevado.

Para exemplificar o desempenho escolar dos alunos participantes, seguem as atividades de leitura e escrita elaboradas pela pesquisadora e realizadas com os alunos durante a entrevista no segundo semestre do ano letivo de 2017. Solicitou-se para cada um dos alunos que escrevessem o nome das figuras (nove desenhos entre animais e objetos e três numerais) apresentadas em uma folha sulfite.

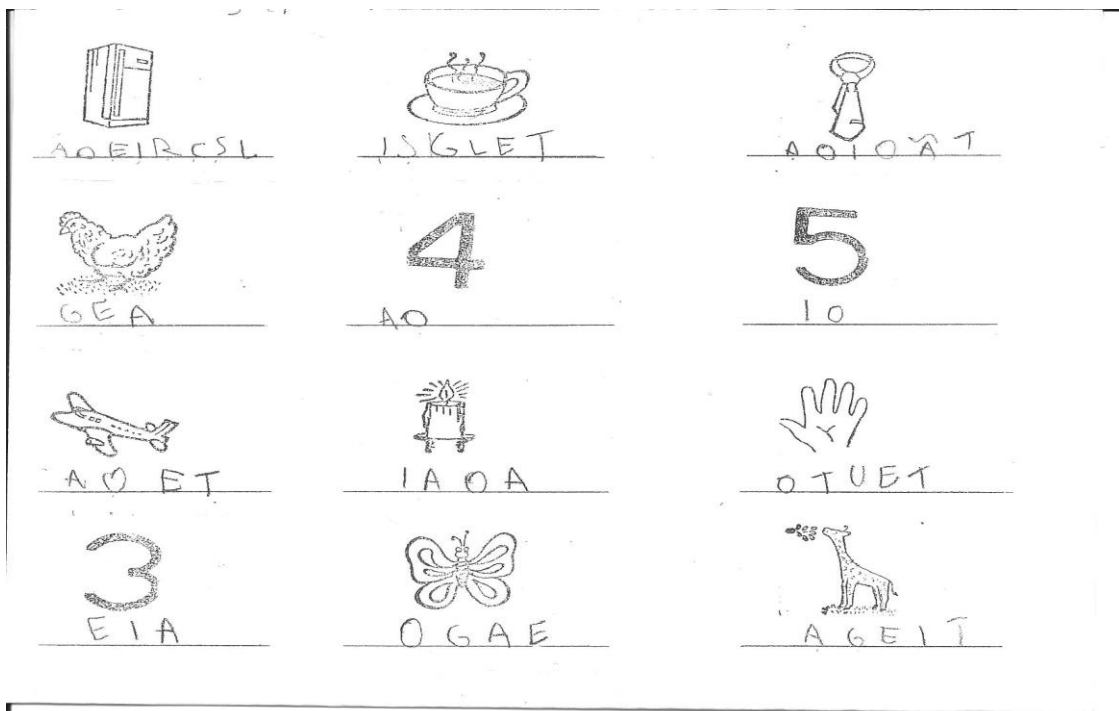


Figura 9: Atividade realizada pela Giovana

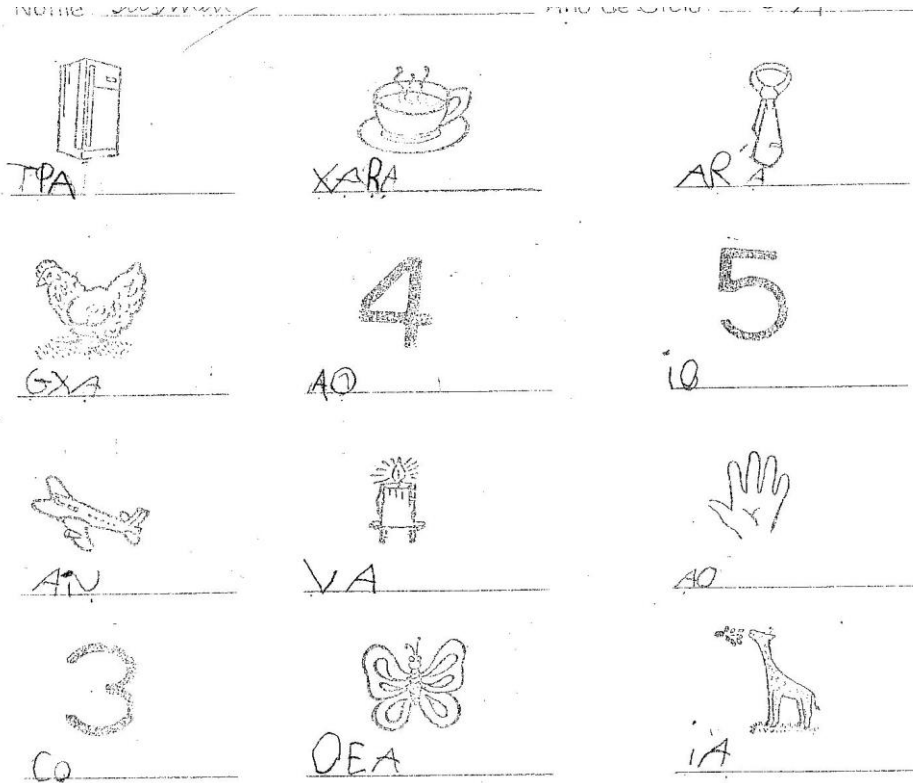


Figura 10: Atividade realizada pela Helena

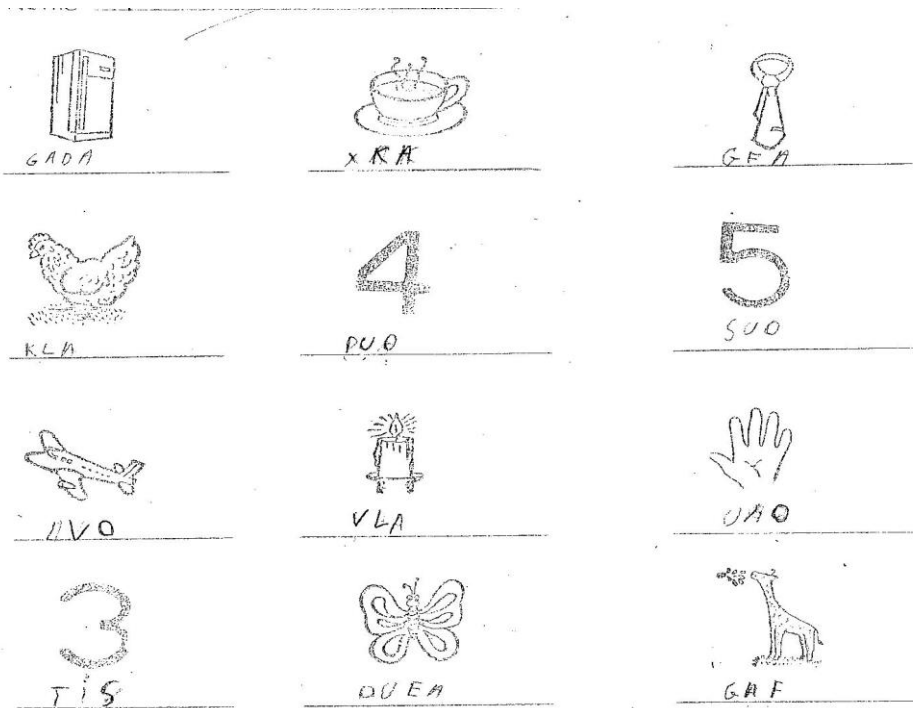
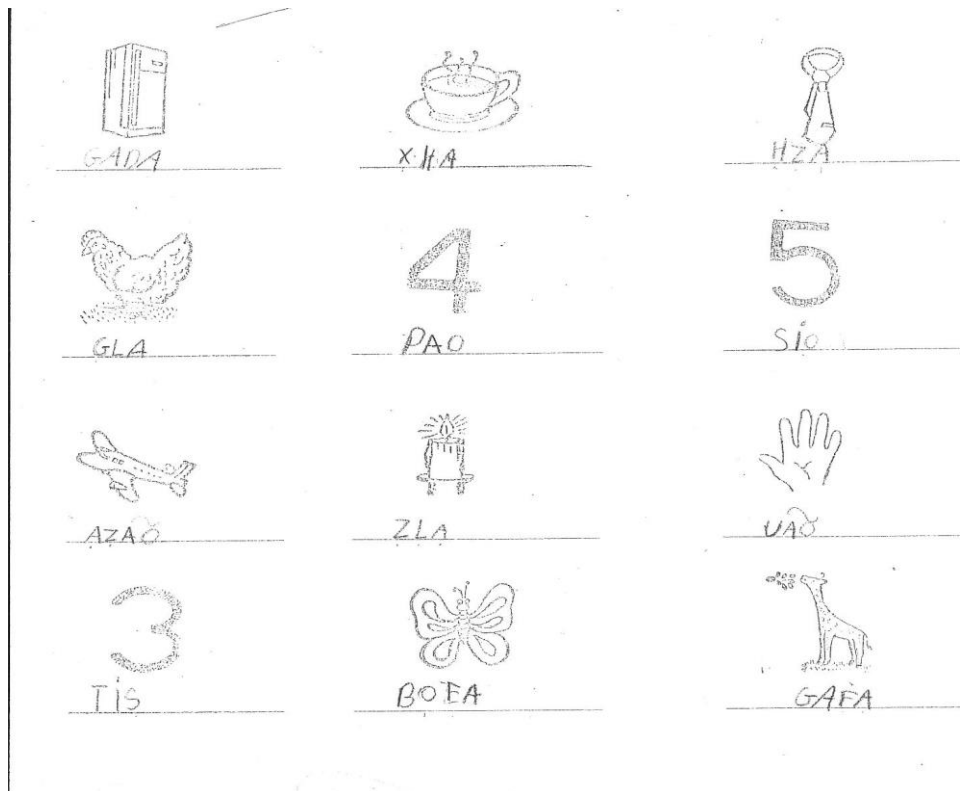


Figura 11: Atividade realizada pela Paula





**Figura 12: Atividade realizada pelo Paulo**

Nota-se que as crianças se encontram no período muito inicial da alfabetização e ainda assim, com muitas dificuldades ao não reconhecerem letras que formem palavras, as quais representem a figura. Sendo assim, poderia considerar que as produções refletem um aproveitamento abaixo do esperado, ao se lembrar que no final do terceiro ano a criança deverá estar alfabetizada, produzindo textos com autonomia, com as correspondências grafema/fonema consolidadas (Brasil, 2012)

Durante a realização dessa atividade, não solicitaram ajuda da pesquisadora e, além disso, não mostraram nenhuma resistência para executar as atividades. Mesmo apresentando muita dificuldade, todos realizaram as atividades completando como sabiam o nome das figuras solicitadas. As atividades serviram para constatar o que a professora já havia declarado sobre o fato de não estarem alfabetizados, bem como, quando menciona que as crianças se esforçam e fazem as atividades, ainda que não saibam, mas solicitam a sua ajuda ou de colegas.

No decorrer da entrevista a professora comentou sobre a participação da família na vida escolar dos filhos, o que pensam sobre a aprendizagem de seus filhos, se auxiliam as

crianças nas tarefas escolares e se acreditam que a participação deles contribui para um melhor desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula:

*Infelizmente os pais participam muito pouco. Só aparecem quando são convocados pela Direção escolar por conta de situações de indisciplina. Mas nas reuniões bimestrais, geralmente são ausentes. A maioria dos meus alunos vêm para a escola com o ônibus escolar, por isso, dificilmente temos contato para conversar sobre a aprendizagem deles. Alguns ainda saem da escola e vão para outras instituições porque a mãe trabalha o dia todo. Eles fazem tarefas nessas instituições. Um ou outro conta que o irmão ou a mãe ajuda. Acho que a maioria dos pais não entendem a escola enquanto uma instituição educacional, que agrega valores, por isso falta incentivo da parte deles.*

A escola apresenta um número baixo de presença nas reuniões bimestrais. A coordenadora da escola informou que alguns pais não comparecem nem para renovar a matrícula do filho no início do ano, que a própria escola faz a renovação automática. Relatou também que alguns pais de alunos não comparecem na escola durante o ano inteiro, não se interessam em saber se as crianças possuem ou não um bom desempenho. De acordo com os dados apontados pela equipe da escola, todos os anos é crescente o número de alunos que abandonam a escola nos anos finais do ensino fundamental.

Durante a entrevista com as crianças a pesquisadora perguntou se os pais auxiliavam na realização da tarefa e se conversavam sobre as questões escolares. Elas responderam que alguém da casa tenta ou ajuda na realização das tarefas, mas que, conversar sobre as questões escolares quase nunca acontece. A única questão que surgiu nos relatos das crianças se referiu a quem ajudava na realização da tarefa escolar:

**Paula:** *Minha mãe vê às vezes. Meu irmão me ajuda quando ele sabe fazer.*

**Helena:** *Minha mãe ajuda às vezes. Ela fala que eu preciso fazer tudo da losa e do livro também.*

**Giovana:** *Minha mãe. Ela fala pra eu fazer tudo que a professora pede.*

**Pedro:** *Minha mãe. Mas só as vezes porque ela tem que cuidar da minha irmãzinha. Ela fala pra eu fazer tudo e não dar trabalho nenhum pra ela.*

Nas manifestações das crianças nota-se que, as mães auxiliavam nas tarefas e pediam para os filhos fazerem tudo o que a professora solicitava na sala de aula, ou seja, diferentemente do que afirmou a professora e a escola, os familiares apresentavam sim, preocupação com a vida escolar dos filhos.

Vale ressaltar do estudo de Lahire (1997) o que apresenta sobre dissonâncias e consonâncias entre configurações familiares e o universo escolar.

A partir da análise de entrevistas com vinte e seis famílias em suas casas, sete professoras e quatro diretores de escola, o estudo faz uma afirmação que é pertinente à problemática vivida na relação escola – família. Afirma que o “tema de omissão parental é um

mito” (LAHIRE,1997, p. 334) criado pelos professores. Diz que os mesmos, ao ignorarem as configurações familiares e sua lógica, deduzem que o comportamento inadequado do aluno é devido ao fato de que os pais não se incomodam com eles. Evidencia, pelos resultados das entrevistas, que os pais se incomodam sim, com a vida escolar do filho, ora almejando para ele um futuro melhor, ora tomando atitudes no controle das tarefas, por exemplo, demonstrando um grande cuidado com sua escolaridade.

Segundo esse autor, tais reflexões contribuem para demonstrar que, ao colocar os filhos na escola, a família já demonstra o desejo de participação no processo de escolarização. E, quando não consegue acompanhar as solicitações da escola, nem sempre está demonstrando indiferença com a educação dos filhos, conforme se depreende das respostas das quatro crianças participantes dessa pesquisa.

Coloca-se, portanto, como um desafio para a escola que essa conheça melhor o modo de vida das diferentes famílias, seus valores, suas expectativas, para se construirmos estratégias pedagógicas mais integradoras e favoráveis à escolarização.

A professora demonstrava possuir conhecimento de seus alunos, bem como, da falta de apoio familiar e dos problemas sociais considerados, por ela, como sendo fatores que justificavam o fraco desempenho dos alunos na escola e o seu mau comportamento disciplinar.

De acordo com os estudos analisados as questões familiares interferem de alguma forma no comportamento e no desempenho do aluno na escola, mas não podem ser tomadas como a causa determinante do seu fracasso ou do seu sucesso escolar.

Silva (2008) aponta que, com a intenção de se aproximar das famílias, muitas vezes a escola acaba gerando ações que provocam o afastamento.

A lição de casa, por exemplo, é uma prática usada pela escola com o objetivo de, entre outros, promover a integração com a família. É uma ação que ao mesmo tempo pode causar um desconforto familiar quando pressupõe um professor oculto na família. Nos dias de hoje, o acompanhamento do filho em casa é feito, na maioria das vezes, pela mãe, que deve ter tempo e disposição para assumir essa responsabilidade, independentemente de outros afazeres que possa ter. Pode acontecer, porém, que a mulher, por estar mais tempo fora de casa trabalhando, não consiga atender às solicitações da escola e sinta-se culpada, afastando-se dessa conflitante função. Para tentar solucionar este conflito, vem se tornando frequente a terceirização de responsabilidades, através da contratação de pessoas para cuidar das tarefas das crianças e também para participar de reuniões.

A comunicação é outra forma da escola estabelecer relação com as famílias, que tem como objetivo garantir a integração. Ela é a base daquilo que pode ser desenvolvido entre os pais e a escola e, se bem usada, é um instrumento que garante a relação, mas, quando apresenta falhas, dificulta a troca de informações sobre as crianças. Como procedimentos de comunicação mais comuns temos os bilhetes e as reuniões de pais.

Em relação à prática de reuniões de pais, ela é a ação que a maioria das escolas utiliza para comunicar os resultados escolares dos filhos e também para dar alguns informes de interesse da escola. Os pais são chamados, geralmente, para ouvirem reclamações sobre comportamento e aprendizagem dos filhos, atitudes sobre as quais as famílias têm pouco controle, uma vez que ocorrem no espaço escolar.

Há pais que sentem expostas, nessas reuniões, suas dificuldades em resolver problemas de comportamento e aprendizagem dos filhos e por isso se retraem, deixando de participar delas, alegando que são cansativas e sempre iguais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral identificar e analisar os motivos pedagógicos pelos quais os alunos do terceiro ano do Ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita, trazendo a perspectiva dos alunos e da professora, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização. E como objetivos específicos identificar e analisar o que dizem os alunos e professora sobre as dificuldades de leitura e escrita e o que os estudos apontam sobre os motivos pedagógicos relacionados às dificuldades dos alunos.

Considera-se que, com o conjunto de dados obtidos nessa pesquisa, a partir das entrevistas com as crianças e com a professora e ainda, com as produções das crianças, os objetivos foram atendidos, na medida em que revelou por meio de suas concepções alguns aspectos pedagógicos que permeiam o contexto do 3º ano escolar do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal e, de um modo geral, as condições desses alunos em relação à aquisição do sistema de leitura e escrita.

Nesse sentido, sobre o contexto escolar, aprende-se a importância que este representa às crianças como um local de socialização, de brincadeiras e de aprendizagem, conforme apontado nos seus desenhos.

No que tange ao contexto da sala de aula da turma investigada, as crianças puderam manifestar-se sobre sua situação em relação ao aproveitamento da leitura e escrita. Os alunos participantes da pesquisa se consideram bons alunos, por realizar as atividades desenvolvidas em sala de aula e por se esforçarem em realizar todas as tarefas solicitadas pela professora. No entanto, ainda estão distantes de aprender conteúdos que façam sentido e significado para eles, por se encontrarem ainda não alfabetizados no último ano do ciclo de alfabetização. Essas crianças, portanto, se encontram em situação de fracasso escolar, conforme apontado nos estudos dessa pesquisa.

Pela entrevista com a professora, percebeu-se sua preocupação com os alunos não alfabetizados, mas não o suficiente para mobilizar uma estratégia pedagógica em sala de aula para que essas crianças fossem alfabetizadas até o final do ano letivo. Vale ressaltar, no entanto, os problemas explicitados pela professora em relação às condições de organização e de gestão da própria escola.

Observou-se que a escola possui boa estrutura para identificar e encaminhar crianças com dificuldades de aprendizagem, no entanto, as aulas de apoio são insuficientes para sanar tais dificuldades e assim, os alunos não avançam no percurso acadêmico com sucesso.

Além disso, no decorrer da pesquisa, observou-se também, mais alguns motivos que poderiam causar as dificuldades:

- Os alunos já trazem dificuldades na aquisição da leitura e da escrita dos anos anteriores, que persistem no 3ºano escolar.
- Falta de maior mobilização desses alunos por parte da família e, principalmente, pela escola em direção ao aprendizado efetivo
- Falta de um trabalho pedagógico diferenciado para alunos com dificuldades de aprender a ler e escrever desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização

Com base em tais resultados verificou-se que, mesmo assim, os alunos tentam realizar todas as atividades que a professora solicita, ou seja, eles querem aprender. Esse aspecto parece revelar que os alunos não apresentam sentimento de inferioridade, pois não se sentem incapazes ou se consideram alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de não estarem alfabetizados. Isso leva a supor que estão aprendendo, no interior da escola, a se conformarem com essa situação que não os conduz a um aprendizado efetivo da leitura e da escrita.

Desse modo, com os resultados que foram apresentados, estima-se que foi possível, de alguma maneira, atender às principais questões que nortearam o trabalho: quais os motivos pedagógicos pelos quais, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita, trazendo a perspectiva dos alunos e professora.

No que tange ao que expressam os alunos e docente sobre o aprendizado da leitura e escrita, notou-se que as crianças têm percepção de que possuem algumas dificuldades para aprender a ler e escrever ao relatarem que é difícil realizar algumas atividades solicitadas pela professora. E ela, por sua vez, utiliza a estratégia de trabalhar em duplas ou de solicitar que uma criança já alfabetizada auxilie o colega para que consiga, de alguma forma, fazer as atividades.

É possível ainda concluir que, a professora da turma e a escola, apesar dos esforços, ainda não se organizaram, pedagogicamente, para reverter a situação de fracasso desses alunos não alfabetizados.

Cabe salientar que, com o presente estudo, não se pretende generalizar os dados encontrados, muito menos esgotar as informações sobre a temática., haja vista a lacuna identificada de estudos que se debruçam a averiguar a questão dos motivos pedagógicos para as dificuldades de aprendizagem em alunos desse ano escolar. Reconhece-se também que o número de participantes da pesquisa constitui um grupo pouco representativo diante do amplo contingente de instituições com turmas de terceiro ano na rede escolar. No entanto, considera-se a pertinência e importância desse estudo à medida que procura avançar as discussões sobre

as questões pedagógicas relacionadas às dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao trazer as percepções das crianças e da professora permitiu esclarecer algumas questões que permeiam o trabalho pedagógico com essas crianças, como as políticas públicas voltadas para esse ano de ciclo e, principalmente, suscitou muitos questionamentos para outros trabalhos de modo a ampliar e aprimorar o conhecimento na área.

## REFERÊNCIAS

ANACLETO, Júlia Maria Borges. *O papel do outro na aquisição da escrita pela criança: o construtivismo na alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)*, 2ª edição. Brasília, 2008

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação*. 2ª edição. Brasília, 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos*. Brasília, 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos*. Brasília, 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências*. Brasília, 2013

BORJA, Amélia de. *A representação social dos determinantes de dificuldade de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996

CAMPANA, Carla. *Para que serve ler e escrever? Para quem ler e escrever? Uma investigação sobre a constituição de sentidos da leitura e da escrita*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

CAMPOS, Flávia Roberta Velasco Campos. *O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos: O que dizem Alunos e Professores*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Melhor prevenir do que remediar*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

CAVATON, Maria F. Farah. *Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no ensino da leitura e da escrita?* Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.



COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CORREIA, Luís de Miranda. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira Educação Especial*, Ago 2007, vol. 13, nº 2, p.155-172

DALSAN, Joseana. *O enfrentamento do fracasso em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira Educação*, Abr 2002, nº 19, p.129-137

FIGUEIREDO, Mirela de Oliveira. *Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013

FRELLER, Cíntia Copit. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia USP*, 1999, vol.10, nº 2, p.189-203

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi, *.Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) UFMG, 1997

INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização: ANA: documento básico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JERONYMO, Andréia Mucio. *Dificuldades de aprendizagem: concepções e atuação docente*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. SP, 2000

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo. Ática, 1997

LOPES, Raquel Caroline Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 2012

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Vera Lúcia Sobral. Dificuldades de aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. Agosto 1992. nº 3, p.16-25

MAGALHÃES, Rosângela Márcia Magalhães. *Alfabetizar Letrando: mudanças (im)previsíveis no Ensino Fundamental de 9 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG: 2014

MARTIMIANO, Thaís Hekena Tadiotto. *Avaliando uma proposta de ensino para crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010

MIRANDA, Maria Irene. *Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar*. São Paulo. Cortez: 2000.

OLIVEIRA, Angelita Mendes Ramos de. *Balanco tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira Educação Especial*, Março 2012, vol. 18, nº 1, p. 93-112

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, Trad. Ana Maria Netto Machado Porto Alegre: Artmed, 1985

PATTO, Maria Helena de Sousa. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1990

RANIRO, Caroline. *Do final da Educação Infantil ao início do ensino fundamental: a escola revelada por crianças e professores*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. SP, 2016

RODRIGUES, Zuleide B. *Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento*. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 1999, vol.12, nº 2, p.377-394

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES. Magda L. *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. *Jornal Pediatria (Rio Janeiro.)*, Abril 2004, vol. 80, nº 2, p.95-103

SICCHERINO, Luciene Aparecida Felipe. *Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013

SILVA, Maria Lúcia Spadini da. *Relação escola-família: possibilidade de aproximação de dificuldades de aprendizagem dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008

SISTO, Firmino Fernandes. *Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura*. São Paulo, Artmed: 2002

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo Anped, nº 25, 2004.

SOUZA, Adriana Regina Marques; SISTO, Firmino Fernandes. *Dificuldade de aprendizagem em escrita: Memória e contradições*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Dezembro 2001, vol.5, nº 2, p.39-47

TORINI, Natalie Archas Bezerra. *O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

TOZETTO, Susana Soares. *Dificuldades de aprendizagem: um desafio no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005

VILA, Edmárcia Manfredin. *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com Professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005

WATANABE, Adriana. *Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico – SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

## APÊNDICES

### Apêndice I

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

##### Dados de identificação

Título do Projeto: “ Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental”

Pesquisador Responsável: Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli

Telefones para contato: (16) 99714-5632

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “ Dificuldades para a prender a ler e escrever na perspectiva de alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. A pesquisa tem por finalidade identificar e analisar os motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita trazendo a perspectiva dos alunos e professores.

2. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista individual a gravada em áudio, em horário previamente combinado e que não interfira no desenvolvimento de suas atividades profissionais. A entrevista será feita de maneira cuidadosa, com o intuito de minimizar e restringir toda e qualquer situação de constrangimento e mal estar, inclusive reafirmando que não há necessidade de se identificar.

3. Minha participação na pesquisa é voluntária e incide na realização de entrevista que deverá ser gravada em áudio, com duração de aproximadamente 1 hora, porém se necessitar de mais tempo, será concedido o que for suficiente a minha necessidade. Caso não concorde com a gravação, a pesquisadora fará durante a entrevista o registro escrito das respostas.

4. Não correrei riscos físicos ao participar das atividades. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto, em razão de dispor de informações que compõem aspectos de minha profissionalidade e da organização da instituição escolar na qual trabalho. No entanto, a pesquisadora prestará todos os esclarecimentos tirando as dúvidas que surgirem para que não haja mal entendidos. A pesquisadora também estará presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa para evitar qualquer desconforto e se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista, durante a entrevista.

5. Ficará claro e evidente que poderei interromper a participação na pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado moral ou fisicamente.

6. Minha participação nesta pesquisa se configurará em uma oportunidade de poder refletir sobre as ações pedagógicas que desenvolvo, sobre os direcionamentos curriculares e suas consequências na formação dos alunos, podendo a partir daí adotar um olhar mais crítico e atento a questões cotidianas de minha profissionalidade. Além disso, o questionário me oferecerá a oportunidade de poder me manifestar oferecendo sugestões para a inovação de minhas ações pedagógicas, com a possibilidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

7. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados após a realização da defesa e formalização do trabalho, por meio de uma reunião com os alunos, professores e gestores envolvidos.

8. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.

9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli, responsável pela pesquisa, pelo telefone (16) 99714-5632, ou pelo e-mail [sandra.volpatti@gmail.com](mailto:sandra.volpatti@gmail.com), e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1307 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: [comitedetica@uniara.com.br](mailto:comitedetica@uniara.com.br).

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

Assinatura do voluntário

## Apêndice II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

#### Dados de identificação

Título do Projeto: “ Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos do 3º ano escolar do ensino fundamental”

Pesquisador Responsável: Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli

Telefones para contato: (16) 99714-5632

Nome do participante:

Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Responsável legal (quando for o caso): \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “ Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental” de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. A pesquisa tem por finalidade identificar e analisar os motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita trazendo a perspectiva alunos e professores.

2. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista individual com a criança, gravada em áudio, com a autorização do responsável realizada em horário previamente combinado e que não interfira nas atividades escolares dos alunos. Será realizada de maneira cuidadosa, em sala fechada garantindo a privacidade da criança, com o intuito de minimizar e restringir toda e qualquer situação de constrangimento e mal estar, inclusive reafirmando que não há necessidade de identificação da criança

3. Seu filho (a) não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto, em razão de informações que referem-se aos procedimentos de ensino-aprendizagem e à organização da instituição escolar da qual os alunos fazem ou fizeram parte. No entanto, a pesquisadora prestará todos os esclarecimentos tirando as dúvidas que surgirem para que não haja mal

entendidos. A pesquisadora também estará presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa para evitar qualquer desconforto.

4. Ficará claro e evidente que seu filho(a) poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento sem que seja prejudicado moral ou fisicamente.

5. Com relação aos benefícios, a própria participação na pesquisa poderá abrir aos alunos um horizonte de percepção crítica e reflexiva sobre as estratégias de ensino-aprendizagem.

6. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados aos participantes após a realização da defesa e formalização do trabalho, por meio de uma reunião com os alunos e professores envolvidos.

7. Meu filho(a) não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo.

8. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos o participante pode entrar em contato com Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli, responsável pela pesquisa, pelo telefone (16) 99714-5632, ou pelo e-mail [sandra.volpatti@gmail.com](mailto:sandra.volpatti@gmail.com)/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1307 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: [comitedetica@uniara.com.br](mailto:comitedetica@uniara.com.br).

#### **NO CASO PAIS OU RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a participação do meu filho (a) , como voluntário (a), no projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

---

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

### Apêndice III

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

### TERMO DE ASSENTIMENTO

#### Dados de identificação

Título do Projeto: “ Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos do 3º ano escolar do ensino fundamental”

Pesquisador Responsável: Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli

Telefones para contato: (16) 99714-5632

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “ Dificuldades para aprender a ler e escrever na perspectiva de alunos do 3º ano escolar do Ensino Fundamental” de responsabilidade da pesquisadora Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli.

A sua participação é muito importante. Vamos conversar sobre as atividades que você **faz** na escola e na sala de aula. Nossas conversas serão gravadas em gravador, mas tudo ficará com a pesquisadora que não irá mostrar esse material para ninguém que não esteja envolvido com a pesquisa. Durante nossas conversas vou pedir para você fazer um desenho sobre sua escola e fazer atividades com jogos de memória, letras móveis, quebra-cabeça, sequência lógica, ler e escrever frases e seu nome, para saber o que você já aprendeu no 3º ano.

Para participar deste estudo, seu pai ou sua mãe assinou um papel me autorizando a vir aqui na escola e conversar com você. Gostaria de esclarecer que a sua participação não é obrigatória e estará livre participar. Se não quiser participar, é só falar e será dispensado da atividade.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefício uma melhor compreensão dos motivos pedagógicos pelos quais alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema de leitura e escrita trazendo a perspectiva alunos e professores.

Os riscos decorrentes desta pesquisa são mínimos, todos os cuidados serão tomados e para evitá-los a pesquisadora assumirá total responsabilidade por eventuais danos. Para você participar, você não precisa pagar nada.



Qualquer dúvida sobre o projeto e/ou sua participação você pode tirar com a pesquisadora Sandra Regina Vargas Volpatti Pradelli, pelo telefone (16) 99714-5632, ou pelo e-mail [sandra.volpatti@gmail.com](mailto:sandra.volpatti@gmail.com)

### Certificado do Assentimento

Eu \_\_\_\_\_  
entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e declaro que concordo em participar. Sei que a qualquer momento poderei desistir ou solicitar novas informações. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1307 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: [comitedetica@uniara.com.br](mailto:comitedetica@uniara.com.br).

Araraquara, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

\_\_\_\_\_  
Assinatura e/ou outra forma de representação da criança participante da pesquisa

## Apêndice IV

### Roteiro de entrevista com as crianças

#### Concepções sobre a escola

1. O que você acha da sua escola?
2. Você gosta ou não de vir para a escola? Por quê?
3. Do que você mais gosta na escola?
4. E do que menos gosta?
5. O que você mudaria na escola?

Solicitar para a criança um desenho da escola

#### Concepções sobre a aprendizagem

6. O que você acha do terceiro ano? Você acha o terceiro ano difícil?
7. Você se acha um bom aluno? Por quê?
8. Você sabe ler?
9. E escrever?
10. O que você já sabe escrever ?
11. Quando você não consegue ler e escrever o que a professora faz? O que ela faz para te ajudar?
12. Você acha que ler e escrever é importante? Por quê?
13. Porque você acha que precisamos aprender a ler e escrever?

Solicitar às crianças para escrever algumas palavras.

#### Percepções sobre a professora

14. E sua professora, como ela é com os alunos?
15. O que você mais gosta nela?
16. E o que menos gosta?
17. Você acha importante o que ela ensina nas aulas? Por quê?
18. Você entende as explicações que ela faz?
19. Ela ensina você a ler e a escrever?
20. Quando você tem alguma dúvida ou dificuldade nas atividades ela te ajuda?

Solicitar um desenho da professora.

**Participação da família**

21. Quem normalmente te ajuda nas tarefas?
22. Seus pais verificam seus materiais da escola em casa?
23. Seus pais conversam com você sobre a escola? E sobre ler e escrever?
24. O que eles falam sobre isso?

## Apêndice V

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

#### Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Tipo de formação:
4. Tempo de Profissão:
5. Há quanto tempo leciona em turma de 3º ano do Ensino Fundamental?

#### O ensino Fundamental de nove anos e o terceiro ano

6. Como você se sente como professora de terceiro ano?
7. Com a lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos você considera que houve alguma alteração no trabalho com o terceiro ano? Se sim, o que alterou?
8. Essa alteração modifica a organização do seu trabalho? De que forma?
9. Considera que possui responsabilidade maior por se tratar do ano em que, segundo as determinações legais, as crianças precisam ser alfabetizadas?
10. Você recebeu orientações sobre e como trabalhar com o terceiro ano? De onde vieram essas orientações?
11. Você enfrenta problemas ou dificuldade em sua atuação como professora de terceiro ano, no dia a dia em sala de aula? Há algum que se destaca?
12. Você recebe apoio da direção/coordenação diante das dificuldades? De que forma?
13. Como avalia seus alunos? Que atividades considera importante para avaliar?
14. O que você utiliza para fazer a avaliação diagnóstica? Com que frequência ela é aplicada?

#### Percepção sobre os alunos

15. Como você identifica que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem? O que você faz para ajudá-la?
16. Quando você considera que uma criança está alfabetizada?
17. De modo geral, os alunos que ingressam no terceiro ano estão alfabetizados?

18. Em sua classe há alunos que ainda não estão alfabetizados? Como lida com isso? Há um trabalho diferenciado?
19. A escola possui algum projeto (apoio ou reforço) para as crianças que estão no terceiro ano e ainda não se alfabetizaram? Se sim, como ele funciona? Quais os resultados?
20. Gestão de sala: como é sua relação em sala de aula com alunos indisciplinados? Sabemos que a indisciplina dos alunos em sala de aula é uma das grandes reclamações por parte dos professores, você enfrenta esse problema especificamente com esta turma de terceiro ano?
21. De que forma isso interfere na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?
22. Como você lida com essa situação?
23. Fale-me um pouco sobre as dificuldades dos alunos que foram incluídos nesta pesquisa em termos de aprendizagem.

#### **Relacionamento com as famílias**

24. De modo geral, as famílias participam da vida escolar das crianças dessa sala de terceiro ano?
25. Em que situações você solicita a presença dos pais na escola? Eles correspondem?
26. Você percebe se eles acompanham/verificam os materiais (atividades) das crianças? Você considera isso importante?
27. Os pais normalmente auxiliam as crianças nas tarefas de casa?
28. Em relação à alfabetização, você percebe preocupação por parte dos pais? Eles procuram colaborar nesse sentido? De que forma?
29. Você acredita que a participação dos pais contribui para o seu trabalho com os alunos em sala de aula? Como?