

MARIA INESILA MONTENEGRO GARCIA DE OLIVEIRA

**AS DIMENSÕES SUBJETIVAS CONTIDAS NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE
CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO
CAMPOGRANDE - MS
2011**

MARIA INESILA MONTENEGRO GARCIA DE OLIVEIRA

**AS DIMENSÕES SUBJETIVAS CONTIDAS NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE
CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Relatório de Tese apresentado para a defesa à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Alexandra Ayach Anache.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO
CAMPOGRANDE - MS
2011**

MARIA INESILA MONTENEGRO GARCIA DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Doutorado

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho

Prof^a. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno

Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Mariade Lourdes Jeffery Contini

Campo Grande, 20 de junho de 2011

Dedico a todas as crianças com dificuldades de leitura e escrita que conheci durante minha trajetória profissional, que me sensibilizaram para ajudá-las a superar suas dificuldades em busca do saber.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos que participaram desta pesquisa e aos seus familiares que autorizaram, tornando-a possível.

Aos professores e funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada que, ao aceitar participar, contribuíram disponibilizando os serviços às nossas necessidades.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, pela atenção no atendimento.

Ao Programa de Educação Especial / Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que financiou esta Tese.

Aos colegas do grupo de orientação e da pós-graduação – Stella, Ieda, Lara, Fernando Ulisses, Fernando, Vera, Jucélia, Gilvam, que participaram das nossas discussões, possibilitando o convívio, a comunicação e a aprendizagem.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial ao quarteto formado pelo grupo de Pesquisa da Educação e Trabalho, com quem tive o prazer de dialogar e aprender durante esse tempo.

Aos membros da Banca de Qualificação, pelas oportunidades de aprendizagem e crescimento acadêmico e pelas preciosas sugestões que enriqueceram este trabalho.

Um agradecimento especial ao Professor Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório, por me apoiar nas horas difíceis e, acima de tudo, por acreditar na minha capacidade.

À querida Professora Dr^a. Marilda Bruno, com a qual sempre tenho a oportunidade de aprender.

Um agradecimento especial à Professora Dr^a. Alexandra Ayach Anche, que me orientou com atenção e dedicação, possibilitando-me concluir esta tese.

Agradeço às amigas Regina Baruki e Tatiana Calheiros que, juntas, corrigiram e formataram este trabalho com atenção, cuidado e presteza.

Agradeço às alunas Liléia Souza Leite e Fátima Juliana da Silva, cujas monografias orientei e contribuíram na coleta de dados do meu trabalho.

Aos amigos Celene e Inácio, pela contribuição e afeto no cuidado dos meus amores.

Aos meus filhos Leon e Luca, aos quais dedico amor incondicional, agradeço pela compreensão das horas ausentes durante a trajetória deste trabalho, principalmente pelo carinho no decorrer dos momentos mais difíceis. Espero, de coração, que a experiência vivida lhes sirva de modelo.

Aos meus pais, Lúcia e Pedro, pelo amor e confiança. Mesmo distantes, sempre contribuíram, acreditando na realização deste trabalho.

À Gleda Brandão, pelo apoio e amizade.

Ao meu padrasto, pelo cuidado e atenção.

Ao meu querido Odair Martins, amigo e namorado, com quem dividi as horas de maior dificuldade, recebendo apoio, compreensão, amor e ajuda incondicional.

À Força Superior, Deus, que me amparou em todos os momentos deste percurso.

“Conhecimento significa mudança, e toda mudança implica o risco de passar do conhecido ao desconhecido”.

(George Shinn)

RESUMO

A proposta desta tese foi desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, valorizando-as nas estratégias de avaliação e intervenção, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Por meio da pesquisa participante, foram estudados cinco alunos, sendo dois do terceiro ano, um do quarto e dois do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, num período de 11 meses. Nesse percurso, foi possível construir estratégias de avaliação e intervenção junto com esses sujeitos, que lhes permitiram refletir sobre as suas próprias dificuldades, bem como sobre as descrenças em sua capacidade de aprender. Essa incredulidade estava presente nos conteúdos dos encaminhamentos dos alunos dos profissionais que atuavam na escola, lócus deste estudo. Evidenciou-se, neste trabalho, a necessidade de investimentos na compreensão das dimensões subjetivas envolvidas no processo de aprendizagem, que permitiram aos alunos tentar superar os seus fracassos acadêmicos. As estratégias desenvolvidas durante as intervenções puderam propiciar a solução das dificuldades com relação à leitura e à escrita e o seu entendimento pelas mediações entre os alunos e a pesquisadora. Os escolares modificaram seus conhecimentos ao longo do processo vivenciado, com destaque para dois deles, que adquiriram a leitura e a escrita; os demais foram conquistando maior segurança e autonomia em suas produções textuais. O trabalho revelou que esses escolares apresentaram necessidades educacionais especiais temporárias e que puderam modificar suas aprendizagens ao final do processo de intervenção, ressignificando suas trajetórias escolares.

Palavras chave: Aprendizagem; dificuldade de leitura e de escrita; subjetividade.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to unveil the subjective dimensions contained in the process of learning to read and write among children who present learning difficulties in school, by stressing on strategies of evaluation and intervention based on the Historical-cultural Theory and the Qualitative Epistemology of Gonzalez Rey. Through participative research, five students were studied, two of the 3rd, one of the 4th and two of the 5th grades of Basic education in a public school, during a period of 11 months. Using this method, it was possible to construct strategies of intervention among the students thus permitting them to reflect on their own difficulties, as well as their unbelief in their capacity to learn. This incredulity was present in the contents of the material sent on the students by professionals working at the school, the locus of this study. Evidence was shown by this work of the necessity for investments in the comprehension of the subjective dimensions linked to the learning process, which permitted the students to attempt surpassing their academic failures. The students modified their knowledge throughout the process undertaken: two stressed that they learnt to read and write, and the others gained greater security and autonomy in their textual production.

Keywords: learning; reading and writing difficulties; subjectivity.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse est de découvrir les dimensions subjectives contenues au processus de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture d'enfants qui présentent des difficultés de l'apprentissage à l'école, en les mettant en valeur avec les stratégies de l'évaluation et d'intervention avec comme base la Théorie Historico-culturelle et l'épistémologie qualitative de Gonzalez Rey. Moyennant la recherche participative, cinq élèves furent étudiés, deux de la troisième, un de la quatrième et deux de la cinquième année de l'enseignement fondamental d'une école publique, pendant une période de 11 mois. Dans ce parcours, il fut possible de construire des stratégies d'interventions auprès de ces sujets, qui leur permirent réfléchir sur leurs propres difficultés, bien comment sur les incroyances en leur capacité d'apprendre. Cette incrédulité était présente dans les contenus des acheminements des élèves par les professionnels que travaillaient dans l'école, le *locus* de cette étude. À l'évidence, dans ce travail, est la nécessité d'investissements dans la compréhension des dimensions subjectives liées au processus de l'apprentissage, lesquels permirent aux élèves essayer de surpasser leurs échecs académiques. Les étudiants ont modifié leurs connaissances tout au long du processus vécu, deux d'entre eux soulignant qu'ils ont appris la lecture et l'écriture et les autres ont réussi une sécurité et autonomie plus élevées dans leurs productions textuelles.

Mots-clés: Apprentissage; difficulté de lire et écrire; subjectivité.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Identificação dos Alunos Encaminhados para a Pesquisa	86
QUADRO 2 - Características dos Alunos.....	86
QUADRO 3 - Características das Professoras.....	87
QUADRO 4 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa	104
QUADRO 5 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com a aluna Deb	115
QUADRO 6 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa	119
QUADRO 7 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com a aluna Patri	132
QUADRO 8 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa	137
QUADRO 9 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com a aluna Cema, onde Pesquisadora (P) e Aluna (Cema)	149
QUADRO 10 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa	153
QUADRO 11 - Indicadores de aprendizagem no início e no final do processo de intervenção da leitura e da escrita com o aluno João. Pesquisadora (P) e Aluno (João)	165
QUADRO 12 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa	169
QUADRO 13 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com o aluno Fabi, Pesquisadora (P) e Aluno (Fabi)	179
QUADRO 14 - Indicadores de sentido no início e no fim do processo de intervenção com os alunos da pesquisa	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	22
1.1 ESTUDOS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	22
1.2 Tendências Cognitivistas	26
1.3 Tendências Histórico-Culturais: trabalhos sob uma perspectiva Histórico-cultural	38
1.4 Dialogando com a Tendência Cognitivista e a Perspectiva Hitórico Cultural	50
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA - A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DA SUBJETIVIDADE SOB A PERSPECTIVA HITÓRICO-CULTURAL	54
2.1 Processos de Aprendizagem: aproximações com a teoria histórico-cultural	54
2.2 As contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita	62
CAPÍTULO III - A PESQUISA	78
3.1. Trajetórias da pesquisa	83
3.2 Procedimentos	83
3.3 Os sujeitos da pesquisa	85
3.4 A instituição escolar	87
3.5 Materiais e método	88
3.5.1 Textos diversos para verificar a leitura livre seguida de interpretação escrita e oral	92
3.5.2 Construção das estratégias de aprendizagem junto com os sujeitos da pesquisa	93
3.6A configuração da cena de intervenção dos atores da pesquisa	93

IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	96
4.1 A aluna Deb	99
4.1.1 Eixo I: História escolar	99
4.1.2 Eixo II: Características da aluna na versão dos atores da pesquisa	99
4.1.3 Eixo III - A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa	104
4.2 A Aluna Patri	115
4.2.1 Eixo I - História escolar	115
4.2.2 Eixo II: Características da aluna na versão dos atores da pesquisa	116
4.2.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa	119
4.3 A alunaCema	133
4.3.1 Eixo I: História Escolar	133
4.3.2 Eixo II: Características da aluna na versão dos atores da pesquisa	133
4.3.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa	137
4.4 O aluno João	149
4.4.1 Eixo I: História Escolar	149
4.4.2 Eixo II: Características do aluno na versão dos atores da pesquisa	150
4.4.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa	153
4.5 O aluno Fabi	165
4.5.1 Eixo I: História escolar	165
4.5.2 Eixo II: Características do aluno na versão dos atores da pesquisa	165
4.5.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa	169
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 182
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	192

INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças do ensino fundamental é uma realidade vivenciada no contexto de escolas públicas e privadas. Esse problema envolve a comunidade escolar com seus atores e tem, como consequência, a interferência em aspectos sociais, gerando sujeitos sem condições de autonomia frente à sua escolaridade e à efetivação da aquisição da língua materna como processos necessários de inserção na cultura da sociedade contemporânea.

A dificuldade para aprender tem manifestado a atenção de estudiosos como Anache (1997), Patto (2000), Ciasca (2003) e Rossato (2009). A responsabilidade pela dificuldade tem recaído na figura do aluno, com suas impossibilidades diante do processo. É necessário contextualizar esse cenário das dificuldades de aprendizagem da língua materna, porque, certamente, a responsabilidade não pode ser exclusividade de alunos. É importante compreender a dinâmica que acompanha esse problema, a fim de entender e poder intervir para a adoção de medidas que possam auxiliar, favorecendo a efetiva aprendizagem. De acordo com Patto (2000, p. 67):

A prática de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom senso e de senso do ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica.

A quantidade de crianças com transtornos de aprendizagem constitui uma parcela muito pequena, com uma expressividade insignificante. Porém, as dificuldades referentes ao processo de aprendizagem são expressivas e tendem a crescer. Muitas crianças são alijadas do processo e, ao mesmo tempo, diagnosticadas de modo pouco específico. Há a possibilidade de se incorrer em erros e rótulos, desencadeando fracassos escolares que poderiam ser minimizados, se conduzidos de modo diferente.

A esse respeito, temos as contribuições de Anache (1997, p. 74):

O fracasso escolar de uma criança é entendido como o mau êxito no desempenho de tarefas acadêmicas, que tem se configurado sob a forma de evasão e repetência. Fenômeno esse que já se incorporou como característica das escolas brasileiras. Ele tem sido palco de inúmeras versões, dentre elas se é resultante de um déficit mental,

se é decorrente da falha do sistema escolar ou qualquer outro problema de ordem familiar, social, emocional, cultural e neurológico. (ANACHE, 1997, p. 74).

O fracasso escolar, embora não seja tema principal deste trabalho, deve ser problematizado, porque pode esconder a fragilidade do processo de escolarização e requer cuidado especial, visto que extrapola questões de ordem intrínseca dos alunos que experimentam esse fenômeno. Corroborando com as ideias de Anache, Ciasca (2003, p. 27-28) aponta que:

O número de crianças identificadas como portadoras de distúrbios ou dificuldades para aprender é extremamente variável e depende de fatores como o conceito utilizado, a classificação adotada, o critério avaliativo, e também características da própria criança e do sistema de ensino no qual está inserida. Sendo a dificuldade escolar encontrada entre 5 a 20% da população em idade escolar, em países desenvolvidos, nos quais apenas 7% teriam algum tipo de disfunção neurológica; 5% com sinais neurológicos leves e 2% com disfunções graves.

A escola, a aprendizagem com seus aspectos teóricos metodológicos, os atores representados por alunos e mestres e a proposta pedagógica da instituição são elementos necessários para entender o cenário em que ocorrem as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão exige, sem dúvida, que os protagonistas e coadjuvantes sejam avaliados e que as dificuldades de aprendizagem sejam analisadas, de modo a buscar saídas e contribuições, e não apenas para achar culpados e responsáveis. Essa pode ser uma tarefa árdua, porém vem contribuir para o tema estudado, sendo de grande relevância para aqueles que se ocupam da educação.

As indagações teóricas a respeito do conhecimento produzido pelas escolas e de como a escolaridade vem sendo vivenciada pelas crianças do ensino fundamental, principalmente no que refere ao processo de alfabetização e sua consolidação, são questões que necessitam de debate e compreensão, para assegurar que a escolaridade possa ser feita de modo adequado, e que tenha como resultado uma alfabetização efetiva. A escola é o cenário onde ocorre a aprendizagem e a pedagogia a ciência que se ocupa da educação das crianças. De acordo com Vigotski (2004, p.1):

Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. Outra tarefa consiste em esclarecer para si mesma a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir. Em função disso a pedagogia abrange, em essência, vários setores inteiramente particulares do conhecimento. Por um lado, já que levanta a questão do

desenvolvimento da criança, ela integra o ciclo das ciências biológicas, i. e., naturais. Por outro, uma vez que toda educação se propõe certos ideais, fins ou normas, ela deve operar com as ciências filosóficas e normativas. (VIGOTSKI, 2004, p. 1).

O processo de escolarização das crianças com dificuldades na leitura e na escrita apresenta situações que compreendem desde a presença de dificuldades escolares diversas até a ausência de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, o que vem mostrando a triste realidade sem a consolidação da alfabetização. As ideias de Cagliari (1998, p.32) ajudam a entender que:

Enquanto a alfabetização escolar ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo o processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo as expectativas dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar. Por outro lado, as proposta de alfabetização que começavam a valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realize.

Ler e escrever são atos sociais e culturais. É possível ter acesso a esses atos fora do ambiente escolar, mas a escola deve ser o lugar destinado a assegurar a sua consolidação. As crianças que sinalizam que aprenderam a ler e a escrever fora da escola são aquelas que detêm o capital cultural de que Bourdieu (2007) fala, pois em seus ambientes familiares há um meio propício. Porém, aquelas que não têm, necessariamente, essa oportunidade, devem encontrá-la dentro do meio escolar. De acordo com Zorzi (2003, p. 13):

Para compreender o que é ler e escrever, para dominar seus mecanismos e tornar-se um usuário da escrita, a criança precisa viver situações reais que lhe dêem o verdadeiro sentido dessa linguagem. O que se quer reforçar é o fato de que a possibilidade de uma criança crescer e viver em um meio no qual a língua escrita faz parte do dia-a-dia é um fator determinante do sucesso de sua aprendizagem. Em outras palavras, ter a oportunidade de viver ao lado de pessoas que lêem e escrevem, de modo que possa ir compreendendo o como se escreve, o que se pode escrever, com que objetivo se escreve, para quem se escreve, quais as situações em que se escreve, o porquê de se escrever, e o mesmo ocorrendo em relação à leitura, garante a construção de um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para que a criança venha tornar-se alguém que, de fato, lê e escreve.

Adquirir a capacidade de escrever e ler nem sempre assegura que a criança seja autônoma no uso da língua materna, pois estar alfabetizado faz parte de uma das etapas da língua que se aprende. Mas aquisição dos processos de leitura e de escrita é algo muito maior. Envolve um domínio da língua por parte do usuário, em que está imbricada a atribuição de

sentidos e significados mais elaborados. Desse modo, adquirir a aprendizagem implica a capacidade de atribuir sentidos subjetivos aos processos de conhecimentos, gerados nas interações entre aluno e professor.

O problema de pesquisa que norteou toda a investigação realizada compreendeu o entendimento das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças do terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental. Houve observação do processo de aprendizagem e o uso de estratégias de avaliação e intervenção, bem como os sentidos subjetivos vinculados à aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa está vinculado aos estudos de Anache (1997), que abordam o tema do fracasso escolar de crianças em processo de aprendizagem, apontando para o diagnóstico que, na maioria dos casos, rotula a criança com dificuldades como incapacitada para aprender. Embora a proposta de verificar dificuldades e proceder com diagnósticos tenha inicialmente seu valor, acaba por interferir de modo negativo, levando profissionais diversos da área de saúde e educação a situar os problemas como específicos dos alunos, sem levar em conta o educador, com sua formação e suas lacunas e, ainda, a instituição escolar, como cenário determinante dos processos escolares.

As dificuldades e os problemas para aprender fazem parte de um contexto que precisa ser identificado e devidamente conhecido. Durante o processo, escolares podem apresentar dúvidas e incertezas naturais em situações de ensino e aprendizagem, mas não devem ser vinculados ao fato de que toda impossibilidade de ler e escrever é necessariamente um transtorno e, por isso mesmo, passar a diagnosticar os problemas como aspectos dos sujeitos que não conseguem avançar em sua leitura e escrita.

Isso justifica a escolha de crianças que, cursando a terceira, a quarta e a quinta série do ensino fundamental, podem apresentar dificuldades em seus processos de aprendizagem. O fato de que algumas ainda não são devidamente alfabetizadas aponta para uma dificuldade que não pode ser exclusiva dos alunos, mas faz parte da realidade escolar e por isso deve ser considerada, incluindo a escola como ambiente educativo, os professores e os profissionais da educação e, ainda, os alunos que vêm apresentando essa triste realidade no decorrer dos anos.

A complexidade do tema tratado exige que, além de aspectos como o fracasso escolar citados por autores diversos (ANACHE, 1997; PATTO, 1999), abordemos também as questões referentes à inclusão. Embora tratando das dificuldades de aprendizagem, as crianças apontadas com essas características não figuram como aquelas com necessidades educacionais especiais, mas deveriam. Mesmo sem deficiência física específica, passam anos

escolares sem progresso e acabam avançando nas séries por não haver retenção. Porém, levam lacunas importantíssimas em suas formações, sem possibilidade de acesso efetivo aos processos de leitura e de escrita.

Essa população é cada vez maior, talvez porque o ingresso no ensino regular vem beneficiando cada vez mais crianças, promovendo educação e cultura. Mas não podemos ter alunos no terceiro ano do ensino fundamental que não sabem ler e escrever e não apresentam qualquer deficiência, seja ela física e/ou cognitiva.

É importante apontar os alunos com dificuldades para aprender como alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo que sejam transitórias, porque precisam de um olhar diferenciado e mesmo de condutas educativas que possibilitem a sua aprendizagem. Desse modo, o projeto de Osório(2006) financiado pelo Programa de Educação Especial/ Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que trata do discurso da inclusão à diversidade social, tem relação direta com a pesquisa realizada, porque tem como pilares:

- 1) arquivos das normatizações e orientações sobre os processos de escolaridade da pessoa com deficiência (Leis, Decretos, Políticas e Programas Educacionais), nos últimos 20 anos;
- 2) levantamento de dados e informações (questionário) junto aos gestores educacionais dos estados brasileiros e do Distrito Federal, nas dimensões que incluam as operatividades dos seguintes instrumentos sociais e pedagógicos: a) Declaração e Marco de Ação de Salamanca; b) Políticas para Expandir a Inclusão na Educação; c) Currículo e Avaliação; d) Desenvolvimento de Escolas Inclusivas; e, e) Formação dos Trabalhadores em Educação, tendo como pano de fundo as concepções que circulam na cultura escolar; e,
- 3) arquivos do Estado de Mato Grosso de Sul (Planos Estaduais de Educação e deliberações do Conselho Estadual de Educação).

As justificativas para a realização desta pesquisa incluem aspectos: a) teóricos; b) práticos; ec) pessoais:

- a) As questões da tendência histórico-cultural que estão vinculadas aos aspectos subjetivos da aprendizagem de crianças com dificuldades de leitura e escrita, em estudos sobre o tema da subjetividade na aprendizagem. A aprendizagem tem relação direta com a atribuição de sentidos subjetivos que podem ser favoráveis ou desfavoráveis, gerando identificações positivas ou negativas com o conteúdo a ser

aprendido (GONZÁLES REY, 2005; 2006; TACCA, 2006; ROSSATO, 2009; CARDINALLI, 2006; JUCEVICIUS, 2006).

- b) A comunidade escolar, representada por profissionais e alunos e os profissionais a serviço da educação com formações diversas (psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos), que tratam em clínicas das dificuldades de aprendizagem das crianças encaminhadas para atendimentos individualizados. Todos esses e ainda os familiares que se ocupam do tema das dificuldades para aprender tendem a ser beneficiados com estudos que possam ajudar a compreender e encaminhar, por sua vez, condutas para viabilizar a aprendizagem desses alunos. O fracasso escolar é encontrado em crianças que apresentam dificuldades de ler e escrever. Ao viabilizar a aprendizagem desses alunos, é possível contribuir para minimizar as perdas e proporcionar a aprendizagem efetiva.
- c) A experiência na clínica fonoaudiológica com crianças com dificuldades para aprender gerou a necessidade do uso de estratégias de intervenção para propiciar a aprendizagem de aspectos de leitura e de escrita, promovendo situações diversas de aprendizagem, por meio de intervenções dialogadas.

Os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP, 2003) mostram indicadores que se referem à evasão, repetência e aprovação, mas não apontam em que tarefa e em que matérias as crianças apresentam maior incidência de erros e/ou dificuldades. Com isso, fica impossível verificar se as classificações correspondem à realidade encontrada, referendando os distúrbios em verbais ou não verbais. Entretanto, ambas as classificações referem-se a problemas graves, que encontramos com frequência diante das dificuldades de aprender. Disciplinas como matemática e língua portuguesa sempre estão liderando as listas de maiores dificuldades, porém não há dados oficiais que confirmem tal situação.

Partindo dessas questões, o objetivo geral da pesquisa foi o de desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, valorizando-as nas estratégias de avaliação e intervenção. Os objetivos específicos visaram a:

- 1) analisar as versões dos professores sobre os critérios de identificação e encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem;
- 2) analisar os sentidos subjetivos das dificuldades de aprendizagem;
- 3) organizar instrumentos de avaliação da aprendizagem ; e,

- 4) elaborar estratégias de intervenção para a superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

A pesquisa foi financiada pelo Programa de Educação Especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo efetuada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso de Sul, na linha de Pesquisa de Educação e Trabalho, fazendo parte do grupo de estudos da Professora Dra. Alexandra Anache Ayach, denominado Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Esta tese foi dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, com base em revisão da literatura sobre as produções acerca do tema tratado, com as seguintes subdivisões: I) Tendências Cognitivistas: trabalhos que tratam de pesquisas numa linha cognitivista; e II) Tendências Histórico-Culturais: trabalhos numa perspectiva Histórico-Cultural, objetivando o processo de problemas de leitura e escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva histórico-cultural.

O segundo capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, com destaque para as dimensões subjetivas da aprendizagem, na vertente histórico-cultural. Compreende processos de aprendizagem, com dimensões nas subjetividades individuais e sociais, com os processos de comunicação e dialógicos, as estratégias de aprendizagem, entre outros. Traz, ainda, as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, vinculada ao contexto dos processos de pensamento e linguagem.

O terceiro capítulo trata do método baseado na perspectiva histórico-cultural e na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Objetiva compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e as dimensões subjetivas contidas na aprendizagem desses alunos. Inclui a metodologia da pesquisa realizada, com suas etapas de avaliação, a caracterização dos sujeitos e do cenário e os instrumentos para a construção das informações visando às estratégias de intervenções.

O quarto capítulo, intitulado Análise dos Resultados da Pesquisa, visa a apontar as diferentes estratégias construídas por meio do processo de intervenção, com base na construção e interpretação dos dados gerados por meio do processo dialógico entre alunos e pesquisadora. Descrevem-se os cinco sujeitos e as quatro sessões de intervenção para cada um.

Para concluir, as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos sujeitos da pesquisa foram sendo superadas, na medida em que investíamos nas suas possibilidades de aprendizagem, identificadas em seus interesses e motivações. Esta tese reforça a necessidade de considerarmos o valor das dimensões subjetivas para o trabalho educacional e para as atividades realizadas no âmbito das clínicas fonoaudiológicas.

CAPÍTULO I

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1.1 Estudos sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita

Este capítulo tem como proposta apresentar as tendências atuais dos estudos sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, com observância da linha teórica e metodológica abordada pelas áreas que estudam esse assunto, dentre elas a pedagogia, a psicologia e a fonoaudiologia.

Para o levantamento dos textos pertinentes, foram acessadas as bases de dados da Literatura Latinoamericana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); o índice Psi Periódicos Técnicos Científicos, a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, com ênfase para as seguintes revistas: a revista da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPed), a Revista de Atualização Científica em Fonoaudiologia CEFAC e a Revista de Atualização Científica PRÓ-FONO. As dissertações e teses foram levantadas no Banco de Teses da CAPES, compreendidas no período de 2000 a 2009.

Os unitermos utilizados foram: dificuldades de leitura, dificuldades de escrita, dificuldades de aprendizagem, consciência fonológica e problemas de aprendizagem da leitura e da escrita e aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-cultural. O tema das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita mereceu maior atenção, por ser o foco principal desta pesquisa.

A tabela 1 mostra a distribuição do número de dissertações e teses entre 2000 e 2009 que tratam das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

TABELA1- Distribuição do número de teses e dissertações no período de 2000 a 2009.

Ano	Especialização N (%)	Mestrado N (%)	Doutorado N (%)	Total N (%)
2000	0 (0)	8 (100)	0 (0)	8 (100)
2001	0 (0)	12 (86)	2(14)	14 (100)
2002	0 (0)	13 (87)	2(13)	15 (100)
2003	0 (0)	22 (96)	1 (4)	23 (100)
2004	0 (0)	17 (100)	0 (0)	17 (100)
2005	0 (0)	19 (95)	1 (5)	20 (100)
2006	0 (0)	15 (75)	5 (25)	20 (100)
2007	0 (0)	28 (85)	5 (15)	33 (100)
2008	2 (8)	20 (80)	3 (12)	25 (100)
2009	1 (3)	29 (83)	5 (14)	35 (100)

Fonte: Banco de Tese da Capes, que tratam de “dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita” de 2000 a 2009.

O tema em referência merece atenção por fazer parte da rotina das escolas, tanto públicas como privadas. Tanto a comunidade escolar como os profissionais que lidam com a educação e a saúde estão sendo mobilizados para entender esses problemas e tentar solucioná-los. Isso deve-se ao fato de que a escola, com sua equipe multidisciplinar, detecta-os nas crianças, procedendo com os encaminhamentos para os profissionais que irão tratar delas em espaços individualizados e clínicos.

O fracasso para aprender é comum em crianças em processo de aprendizagem. Muitas levam, no decorrer dos anos do ensino fundamental, lacunas importantes, pois não conseguem aprender a ler e a escrever com autonomia e possibilidades reais de letramento. Embora não seja objeto primeiro do presente estudo, esse tema faz parte do contexto em que ocorrem as dificuldades e os problemas de aprendizagem. São aspectos que merecem atenção e cuidados, porque as causas das dificuldades para aprender necessitam ser identificadas e mais bem compreendidas, com a mobilização de profissionais e educadores para tentar promover melhorias no ensino. Patto (1999) e Tacca(2005) tratam do assunto, com contribuições valiosas.

O tema da inclusão, embora não seja nosso objeto de estudo, acaba por ser lembrado, quando se fala em crianças que se encontram em processo para aprender e não conseguem efetivar a aprendizagem. Essas crianças não são vistas como aquelas com necessidades educacionais especiais, mas deveriam, já que podem avançar com relação à escolaridade, mas isso nem sempre está correlacionado com a aquisição dos processos escolares. Esse problema é importante, porque acomete crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita e é apontado tanto pela comunidade escolar como por pais que relatam a incapacidade de seus filhos diante da tarefa de aprender e, ainda, das próprias crianças, que acabam sofrendo as consequências nefastas de tal situação.

Os problemas de aprendizagem são também denominados dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e, atualmente, transtornos de aprendizagem. No senso comum, esses termos são usados como sinônimos, gerando confusões na compreensão do que cada um pretende expressar. Cabe fazer esse esclarecimento conceitual para desmistificar o seu uso.

A aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades é citada em estudos médicos. Os primeiros relatos apontavam as crianças consideradas ‘normais’ que apresentavam problemas para aprender. Observaram dificuldades na percepção visual e auditiva, na discriminação de figura-fundo, no raciocínio abstrato. Assim, designaram portadoras de Lesão Cerebral Mínima ou Síndrome de Strauss as crianças que apresentassem quaisquer problemas para aprender. (STRAUSS & LENTINEN, 1947).

Anos mais tarde, o termo foi questionado pelo fato de que, sem evidências de lesões orgânicas, o termo disfunção cerebral estaria mais adequado à situação, tendo como característica um distúrbio hipercinético do impulso, apresentando os seguintes sintomas: agitação, hiperatividade, diminuição progressiva da atenção, concentração escassa, distração, irritabilidade, sendo esses achados comportamentais. (DENHOFF, 1959).

Desse modo, é possível constatar que, aos poucos, a literatura pôde apresentar um desdobramento a respeito das dificuldades encontradas pela impossibilidade de aprender. Entretanto, foi Lefrève (1975) o primeiro a tratar do tema no Brasil.

Ciasca (2003) aponta que a neuropsicologia vem trazendo novas classificações, em que é possível verificar diferenças acadêmicas, sociais e, ainda, possíveis causas. Rourke *apud* Ciasca (2003, p. 26) fala que, dentro do contexto funcional, temos:

Distúrbios de aprendizagem verbais e/ou distúrbios de aprendizagem mediados pelo hemisfério cerebral esquerdo que se referem a um grupo heterogêneo de distúrbios da linguagem, que envolvem habilidades necessárias para a atividade de leitura, soletração, escrita. Déficit na percepção e no processamento visual, auditivo e motor também implicam em dificuldades que, embora sejam mediadas pelo hemisfério esquerdo sugerem a participação do hemisfério direito e de estruturas subcorticais. Distúrbios de aprendizagem não verbais e/ou distúrbios mediados pelo hemisfério direito, que envolvem distúrbio na percepção tátil, coordenação psicomotora, organização visuoespacial, formação de conceitos, cálculo matemático, prosódia, percepção e adaptação social.

Atualmente, o termo transtorno é mais utilizado, pois se refere à terminologia adotada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV). A descrição do termo será apresentada adiante, com o intuito de observar que a terminologia adotada aponta

subdivisões e ainda permite compreender que, além do transtorno de aprendizagem, temos as dificuldades que se referem a situações diversas.

De acordo com o DSM IV (1995), as diversas alterações são categorizadas da seguinte maneira:

- Transtorno de aprendizagem que envolve a leitura, a matemática, a expressão escrita e o transtorno de aprendizagem sem outra especificação;
- Transtorno das habilidades motoras, que incluem o transtorno do desenvolvimento da coordenação;
- Transtorno da comunicação relacionado à linguagem expressiva, transtorno misto de linguagem receptivo-expressiva, transtorno fonológico, tartamudez, transtorno da comunicação sem outra especificação;
- Transtornos invasivos do desenvolvimento referentes a problemas de ordem emocional e psicopatológicos;
- Transtornos de déficit de atenção e de comportamento disruptivo que envolvem déficit de atenção/hiperatividade; e
- Transtornos de condutas.

O presente trabalho tem como objeto dialogar sobre as dificuldades de aprendizagem, mas avançando em direção aos processos para aprender, por acreditar na possibilidade de gerar estratégias de avaliação e intervenção que permitam a efetiva aprendizagem. Por isso utiliza, com frequência, o termo dificuldades de aprendizagem, em detrimento das demais terminologias.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são descritas por muitos autores, como Ciasca (2003), Sisto (2002;2006), Zorzi (2003), Soares (2004), Tacca (2006), González Rey (2005;2006), Rossato (2009). Para evidenciar as pesquisas estudadas e mostrar a que aspectos se referem, foi necessário dar prosseguimento a uma determinada classificação, visando, com isso, dividir em grupos as dificuldades de aprendizagem e conhecer o que as pesquisas sobre o tema têm conseguido mostrar e avançar, e quais são os limites e as possibilidades dos estudos mais relevantes sobre o assunto.

As pesquisas sobre o tema em referência foram organizadas em dois grupos. O primeiro listou as pesquisas que abordaram os aspectos da leitura e da escrita pelas estratégias cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem; o segundo agrupou as produções que enfocaram as dimensões subjetivas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita.

O interesse principal centrou-se em trabalhos que abordaram propostas de intervenção e estudos de casos, ancorados numa perspectiva histórico-cultural, atuando diretamente com os alunos, por acreditar que, dessa maneira, é possível compreender, além das dificuldades expressas, os processos que os escolares desenvolvem para se apropriar do conhecimento e o contexto sociocultural em que se inserem.

As tendências cognitivistas se referem às pesquisas que abordaram as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita com ênfase nas habilidades de consciência fonológica e na aquisição de normas ortográficas. As produções na tendência histórico-cultural enfocaram as dimensões subjetivas do processo de aprender, bem como as mediações realizadas no curso das intervenções construídas em pesquisas de natureza participante ou mesmo daquelas que apontaram para a importância dessas relações estabelecidas na escolarização dos envolvidos.

Os grupos de trabalhos foram divididos em duas categorias: I) Tendências Cognitivistas: trabalhos que tratam de pesquisas numa linha cognitivista e estudam sujeitos com bases em dados quantitativos, verificando aspectos isolados e pontuais referentes à leitura e à escrita, objetivando os seguintes aspectos: estudos que tratam de habilidades de consciência fonológica; estudos que relacionam diferentes aspectos de leitura, escrita e ortografia; e II) Tendências Histórico-Culturais: trabalhos sob uma perspectiva Histórico-cultural que priorizam pesquisas participantes de natureza etnográfica, objetivando as relações, estratégias e processos de aprendizagem, considerando as dimensões subjetivas envolvidas no processo.

1.2 Tendências Cognitivistas

As pesquisas de caráter cognitivistas centraram no funcionamento das estruturas cognitivas, implicadas no processamento das informações pelos sujeitos que aprendem. A leitura e a escrita foram relacionadas com as habilidades fonológicas, rotas utilizadas para palavras conhecidas e desconhecidas, com habilidades de bom leitor e hábitos de leitura, com ocorrência de aspectos temporais e entonativos, com programas de remediação para facilitar a aquisição da leitura com classificação de erros ortográficos e com aspectos linguísticos dos textos.

Capellini e Ciasca (2000) desenvolveram um estudo com o objetivo de avaliar a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e de escrita e distúrbio

de aprendizagem e realizar a comparação dessas avaliações com os achados de crianças que leem conforme o esperado para a idade e seu nível intelectual. Os sujeitos participantes compreenderam alunos da 2ª a 4ª série do ensino fundamental de Escola Pública Estadual e foram subdivididos em três grupos de ambos os sexos, na faixa etária de nove a 12 anos de idade. O grupo I foi composto por três crianças sem histórico de fracasso escolar; o grupo II, por crianças com distúrbio específico de leitura e de escrita e o grupo III, por crianças com diagnóstico de distúrbio de aprendizagem e sinal neurológico de lateralidade indefinida. Como procedimento, foram utilizadas: Avaliação Fonoaudiológica Evolutiva, aplicação dos Testes WISC e Bender, Nível de leitura e de leitura ortográfica. Os resultados mostraram o grupo I com nível intelectual superior médio e com bom desempenho na prova de Consciência Fonológica em relação aos grupos II e III. Desse estudo preliminar, pudemos concluir que a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica ocorrem concomitantemente durante o aprendizado da leitura.

Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), ao comparar o desenvolvimento da consciência fonológica com os processos de alfabetização, estudaram 33 crianças com idade de cinco anos em educação infantil em uma escola privada. Foram utilizadas prova escrita dirigida, classificação segundo níveis de escrita de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético e duas provas de consciência fonológica, sendo uma de segmentação silábica e outra de substituição fonêmica. Os resultados apontaram baixo grau de consciência fonológica em crianças da fase pré-silábica e melhoras nos níveis intermediários, porém, no nível alfabético, há um domínio total na execução. A conclusão do estudo identificou que o maior grau de consciência fonológica estava nas crianças alfabetizadas, evidenciando que a consciência fonológica é de fundamental importância para a aquisição da alfabetização, ocorrendo concomitantemente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Paes e Pessoa (2005) estudaram as habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas, em uma escola da rede municipal de Recife, com 20 crianças distribuídas em dois grupos. Foi utilizado um protocolo de tarefas de consciência fonológica. Foram consideradas como variáveis a idade, o grau de instrução dos pais e o acompanhamento do desempenho acadêmico do aluno pelos pais. Pelos resultados encontrados, as crianças alfabetizadas apresentaram desempenho superior em tarefas de segmentação de frase, detecção e reversão silábica, exclusão, detecção e síntese fonêmica. Os alunos não alfabetizados foram melhores, apenas, em detecção de rima, mas foram bem em

síntese e segmentação. Os dois grupos não evidenciaram êxito em reversão fonêmica. A conclusão foi que as crianças alfabetizadas mostraram maior habilidade fonológica.

Garcia, Campos e Padovani (2005) estudaram a associação das avaliações entre habilidades fonológicas e processamento auditivo em dois grupos de 30 sujeitos, entre nove e 11 anos, sendo um deles com baixo risco para problemas de aprendizagem e outro com alto risco. Foram aplicadas as provas de localização sonora, memória sequencial para sons verbais e nãoverbais, Teste de Inteligibilidade de Fala (PSI PaediatricSpeech Intelligibility test) e as provas de consciência fonológica de síntese silábica, síntese fonêmica, rima, segmentação fonêmica, exclusão fonêmica e transposição fonêmica. O resultado mostrou que no grupo 1 houve uma associação significativa entre as provas de memória sequencial verbal (PSI-MCI – Paediatric Speech Intelligibility test e mensagem competitiva ipsilateral) na relação fala/ruído 0 dB e a prova de exclusão fonêmica, indicando que, quanto melhor o desempenho nas provas citadas, melhor o desempenho na consciência fonológica. No grupo 2, houve uma associação, predominantemente, entre as provas de síntese fonêmica, rima, segmentação fonêmica, exclusão fonêmica e PSI, MCI e MCC (Paediatric Speech Intelligibility test, mensagem competitiva ipsilateral e mensagem competitiva contra lateral) em diferentes relações fala/ruído, indicando que a pobre performance entre habilidades auditivas refletiu em pobre performance nas provas de consciência fonológica. As conclusões indicaram a importância de avaliação de processos de consciência fonológica e de processamento auditivo nesse tipo de população.

A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita também foi estudada por Britto *et al.* (2006). Foram pesquisadas 59 crianças de ambos os gêneros, na faixa etária entre cinco e sete anos, do 3º período da educação infantil e em processo de alfabetização. As crianças foram divididas em dois grupos, controle e pesquisa, e foram submetidas à avaliação da consciência fonológica por meio do teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Realizaram um ditado de palavras, a fim de se coletarem dados de escrita. Após os procedimentos de avaliação, o grupo pesquisa foi estimulado pela professora, por três meses, por meio de atividades elaboradas pelas pesquisadoras. Após o procedimento de estimulação da consciência fonológica no grupo pesquisa, as crianças dos dois grupos foram reavaliadas por meio dos mesmos procedimentos realizados anteriormente. A análise dos resultados mostrou que o grupo pesquisa (mediana=38,00) foi significativamente melhor do que o grupo controle (mediana=25,50) em relação ao desempenho em tarefas de consciência fonológica. O

ditado evidenciou que, na reavaliação, o grupo pesquisa diferenciou-se do grupo controle significativamente ($p=0,004$). O estudo concluiu que a estimulação da consciência fonológica facilita o processo de aquisição da linguagem escrita, porém, é uma habilidade que se desenvolve concomitantemente ao processo de alfabetização.

A pesquisa de Santos, Horta, Lacerda e Nemr (2008) analisou a habilidade de consciência fonológica em crianças da 2ª série do ensino fundamental, alfabetizadas em duas perspectivas de ensino, sendo uma Montessoriana e a outra construtivista, em escolas privadas na cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa 30 crianças em cada grupo. O material utilizado foi o teste de consciência fonológica, Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Os resultados enfatizaram ausência de diferença no desempenho tanto para o nível da sílaba como para o do fonema em ambas as metodologias de ensino. Concluiu-se que não há relação entre a metodologia de ensino adotada e o desempenho em tarefas de consciência fonológica.

Medeiros e Oliveira (2008), com o objetivo de verificar a influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônicos e silábicos, estudaram 12 crianças com idade média de sete anos, em duas escolas particulares do Distrito Federal, divididas em dois grupos, sendo seis de método fônico e seis de método silábico. As crianças foram submetidas ao teste Perfil de Habilidades Fonológicas. Os resultados apontaram desempenhos semelhantes no total geral do teste. Porém, nas provas de adição de fonemas, subtração de sílabas e subtração de fonemas, as crianças alfabetizadas pelo método fônico tiveram resultados superiores. Na prova de segmentação frasal, os sujeitos do sexo feminino obtiveram melhores resultados em ambas as escolas. A conclusão foi que a população estudada apresentou resultados semelhantes na pontuação geral do teste aplicado.

Os estudos de Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004) corroboraram com os de Paes e Pessoa (2005), ao indicar que crianças alfabetizadas mostraram bons resultados em consciência fonológica e que as da educação infantil tiveram maior dificuldade em compreender a consciência fonológica, demonstrando que ainda não estavam prontas para o ingresso no aprendizado da leitura e da escrita.

Estudantes com dificuldades de aprender a ler e a escrever apresentaram desempenho ruim nos resultados da consciência fonológica, quando comparados com aqueles sem qualquer dificuldades para aprender. Porém, ao serem estimulados, responderam melhorando as atividades de consciência fonológica, evidenciando, com isso, que a estimulação com atividades que levam escolares a observar as unidades menores da língua promovem bons

resultados, com ganhos na aprendizagem da leitura e da escrita. Os estudos esclareceram também que esse processo guarda estreitas relações com a alfabetização e que se desenvolvem concomitantemente. (CAPELLINI e CIASCA, 2000).

Em crianças com comprometimento de processamento auditivo Campo, Garcia e Padovani (2005) verificaram a presença de dificuldades de compreensão da consciência fonológica, indicando dificuldades de discriminação para percepções referentes ao som em unidades mínimas das palavras. O estudo apontou a importância de se avaliar, na população com queixa de dificuldades de aprender, aspectos tanto de consciência fonológica como de processamento auditivo. São aspectos que muitas vezes os profissionais que lidam com a educação não percebem e que podem determinar problemas associados às dificuldades de ler e de escrever.

Britto *et al.* (2006), ao propor um estudo de intervenção em grupo de crianças para estimular as habilidades de consciência fonológica, constataram que o grupo estimulado apresentou melhores resultados do que o de controle. Isso evidenciou que tais habilidades, embora se desenvolvendo concomitantemente ao processo de alfabetização, têm maiores condições de apresentar bons resultados quando estimuladas, promovendo ganhos para o conhecimento da língua materna.

O conhecimento e o desenvolvimento dessas habilidades em crianças promovem facilidades para entender a língua que está sendo estudada, além de favorecer a compreensão das etapas que permitem compor, decompor e manipular os sons da fala. É evidente que a aprendizagem da leitura e da escrita não depende, única e exclusivamente, da consciência fonológica para se desenvolver, mas não se pode negar nem desconsiderar que o processo inicial passa por um conhecimento desses aspectos. Já o método adotado pela escola tem pouca interferência com relação aos aspectos de consciência fonológica, podendo influenciar em provas isoladas apenas. (SANTOS; HORTA; LACERDA; NERM, 2008; MEDEIROS E OLIVEIRA, 2008).

Os estudos a seguir mostraram aspectos da leitura e suas correlações com hábitos de leitura, consciência fonológica, escrita e erros ortográficos e rotas de leituras.

Em um estudo para verificar os tipos e hábitos de leitura dos pais e das crianças atendidas no Ambulatório de Neuro-Distúrbios de Aprendizagem do Departamento de Neurologia (FCM/UNICAMP), Rossini e Ciasca (2000) viram, por meio das análises quantitativas e qualitativas dos dados, que as crianças possuem visão extremamente distorcida sobre a leitura, entendida como o ato de ler apenas livros didáticos. De modo geral, essas

crianças vivem em um universo onde ler e escrever não são atividades cotidianas e onde, praticamente, não existem materiais impressos que possam manusear, o que as torna extremamente dependentes dos modelos oferecidos pela escola. Nesse grupo, verificou-se, também, que, com exceção dos livros didáticos, a relação da criança com a leitura é pouco significativa, e seu acesso à biblioteca escolar, normalmente, não é permitido. Concluiu-se que as dificuldades apresentadas por essa amostra de crianças dificilmente serão minimizadas se a escola não se conscientizar da necessidade de implementar programas educacionais que enfatizem a leitura, visando não só à diminuição dos problemas de aprendizagem, como também a fazer dessas crianças futuros leitores e escritores.

Em um estudo sobre erros de leitura, foi possível verificar as relações entre a consciência sintático-semântica, conhecimentos ortográficos e a leitura, segundo Leal e Roazzi (2000), a partir do conhecimento do “rr” e “r” no meio de palavras. A regra ortográfica preconiza que o som de r forte é representado por “rr” entre vogais, como na palavra *marreco*, por “r” entre uma consoante e uma vogal, como na palavra *marca*, e o som de r fraco representado por “r” em *sirene*. A atividade de leitura de palavras foi aplicada a um grupo de 112 sujeitos de 1ª e 2ª séries de escola pública e privada. Os resultados apontaram que foi mais fácil o reconhecimento do som fraco de *sirene* do que o do forte representado por *marreco*. Entre as crianças da 1ª série, 12,5% cometeram erros na leitura de *sirene*, enquanto apenas 1,8% da 2ª série erraram a leitura da palavra. Já na leitura de *marreco*, 28,6% das crianças da 1ª série e 10,7% da 2ª série cometeram erros de leitura. Outro aspecto relevante foi o fato de que, durante as leituras, as crianças oscilavam quando chegavam a uma sílaba com “r”, como se buscassem a oralização referente àquela grafia. Dessa maneira, ficou evidente que buscam informações acerca da ortografia a fim de ler corretamente a palavra expressa.

Com o objetivo de analisar a ocorrência de erros ortográficos, Maia e Bacha (2001) estudaram uma população de 90 sujeitos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de duas escolas da rede privada de Campo Grande - MS. Foram utilizadas as provas propostas por Zorzi (1998). Os resultados encontrados apontaram uma diminuição dos erros com relação ao avanço nas séries e a possibilidade de classificar os alunos com base nos erros. Sugeriu-se, ainda, a utilização de uma quantidade significativa de ditado, devido às situações muito variadas de erros. Por último, assinalaram que o material é importante na análise e classificação dos erros ortográficos, recomendando o mesmo aos profissionais envolvidos com o processo de escrita.

Salles e Parente (2002) procuraram a relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. Foram avaliadas 76 crianças de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, quanto à leitura de palavras isoladas (reais e pseudopalavras) e à consciência fonológica. Quatro grupos de leitores foram identificados e subdivididos em: grupo BA, bons leitores em ambas as rotas de leitura; grupo PL, leitores que usam preferencialmente a rota lexical; grupo PF, leitores que usam preferencialmente a rota fonológica e grupo MA, maus leitores em ambas as rotas de leitura de palavras. Os resultados evidenciaram que os bons leitores por ambas as rotas (fonológica e lexical) apresentaram melhores habilidades de consciência fonológica. Além disso, a rota fonológica parece essencial, principalmente no início do desenvolvimento da leitura, porém os leitores proficientes são aqueles que se utilizam de ambas as rotas, sendo também aqueles que possuem melhores habilidades fonológicas.

Zucoloto e Sisto (2002) realizaram um trabalho cujo objetivo foi investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldade de aprendizagem escrita, em relação ao gênero e à idade. Os participantes foram 194 alunos de 2ª e 3ª séries de uma escola pública da periferia de Poços de Caldas. Os alunos foram categorizados por níveis de dificuldade de aprendizagem em escrita segundo o instrumento Adape. A compreensão da leitura foi avaliada por dois textos em *cloze*, com diferentes quantidades de omissões. Os resultados mostraram que na 2ª e 3ª séries os erros na compreensão da leitura aumentavam em razão da dificuldade de aprendizagem da escrita e que os mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos. O gênero não indicou relações significativas. As tendências dos alunos de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental foram similares, com a diferença de que, na 3ª série, eles poderiam estar apresentando automatismo dos erros.

Ao pesquisar o desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação, Capellini; Padula e Ciasca (2004) tiveram como objetivo caracterizar o seu desempenho neurológico, cognitivo e fonológico, em pré e pós programa de remediação fonológica. Participaram 20 alunos de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos, divididos em dois grupos, sendo o G1 (dez sujeitos com distúrbios específicos de leitura, sem participação no programa de remediação fonológica) e o G2 (dez sujeitos com distúrbios específicos de leitura, com participação no programa de remediação fonológica). Procedimentos utilizados: avaliações neurológicas e psicológicas, desempenho escolar, fonológico e de leitura e de escrita na pré e pós-testagem. Os resultados encontrados ressaltaram que o grupo que passou pelo programa de remediação apresentou melhoras no

desempenho neurológico, cognitivo e no processamento fonológico da informação. As conclusões apontaram a eficácia dos programas de remediação fonológica mediante desempenho superior em habilidades fonológicas, leitura, escrita em situação de pós-testagem, se comparada à pré-testagem. O estudo sugeriu também que, em contexto escolar e/ou clínico, devem-se propiciar às crianças com esse distúrbio atividades que envolvam análise e síntese, manipulação e segmentação fonografêmica para a formação de palavras e, ainda, posterior identificação das palavras em frases e textos infantis, permitindo o uso e a aprendizagem do princípio alfabético do sistema de escrita do português.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. e Soares (2004) estudaram 204 sujeitos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, verificando a importância da habilidades metalinguísticas como consciência fonológica e sintática para a aquisição da leitura e da escrita. Os resultados encontrados mostraram-se significativos para as séries estudadas e com relação à consciência fonológica, consciência sintática, competência de leitura, escrita sob ditado e vocabulário apontando a sua correlação. Isso corroborou com outros achados que apontaram para as relações entre as habilidades metalinguísticas e os processos de leitura e de escrita.

A pesquisa de Alves, Pinheiro, Capellini e Reis (2006) teve como objetivo analisar aspectos temporais e entonativos presentes na leitura oral de crianças sem queixa de dificuldades escolares e em crianças com transtorno de aprendizagem, relacionando-os com aspectos de compreensão e processamento do discurso. A metodologia consistiu na gravação da leitura de um texto por 30 crianças (entre oito e 11 anos de idade, da 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental), seguida de relato e interpretação. O grupo experimental foi formado por 15 crianças, que apresentaram um quadro heterogêneo de alterações compatíveis com um diagnóstico de transtorno de aprendizagem, sendo o grupo controle constituído pelas outras 15 crianças sem quaisquer alterações. Os dados foram analisados acusticamente, utilizando-se o programa WinPitch, e indicaram um melhor funcionamento prosódico das crianças do grupo controle, que apresentaram maior tessitura vocal. O grupo experimental evidenciou menor variação melódica, uso de pausas sem diferenciação nas fronteiras frasais (ou grupos tonais) e não marcação da proeminência tônica. As crianças com melhor entonação na leitura tiveram maior facilidade em interpretar o texto. As conclusões evidenciaram uma correlação entre os aspectos prosódicos e a compreensão de textos.

Em um estudo comparativo sobre a influência dos hábitos de leitura nos erros de escrita entre meninos e meninas, alunos da 4ª série do ensino fundamental, Vieira, Grosso, Zorzi e Chiappetta (2006) verificaram, por meio de questionário sobre o hábito de leitura e

um roteiro de observação do perfil ortográfico, ambos propostos por Zorzi (1998), o perfil de leitor e o ortográfico. Os resultados encontrados apontaram que 50% das meninas e 43% dos meninos gostavam muito de ler. Com relação ao perfil ortográfico, as meninas apresentaram 37% de baixo domínio ortográfico e os meninos 33%. Ao cruzar os perfis, meninos considerados leitores pouco ativos com baixo domínio ortográfico representaram 2% e as meninas 5% do total da população estudada. As conclusões mostraram que não houve diferença de gênero e que o hábito de leitura não foi um fator determinante para a diminuição dos erros ortográficos.

Zorzi e Ciasca (2008) fizeram uma caracterização dos erros ortográficos em crianças diagnosticadas com problemas de aprendizagem, na tentativa de caracterizar os erros de maior incidência para essa população. Participaram do estudo 69 sujeitos avaliados pelo Laboratório de Distúrbios da Aprendizagem do Departamento de Neurologia da UNICAMP e diagnosticados com algum tipo de problema de aprendizagem, com idades entre oito anos e dois meses e 13 anos e quatro meses, com uma média de dez anos e seis meses, sendo a maior parte dos sujeitos alunos da 3ª série do ensino fundamental. Os sujeitos com nível alfabético de escrita foram classificados em 11 categorias. Os resultados apontaram dez grupos diagnosticados, sendo o Transtorno do Déficit de Atenção o mais numeroso, seguido por dificuldades escolares e transtornos associados. O tipo de erro mais recorrente foi o de Representações Múltiplas, seguido de Omissões e Apoio na Oralidade. Houve uma correlação significativa entre Omissões e Outras Alterações. As conclusões indicaram que a maior dificuldade encontrada referiu-se às Representações Múltiplas, revelando dificuldades principalmente em nível ortográfico. Os erros por omissão de letras decorreram de falhas no processo de análise fonológica e de correspondência grafema-fonema.

Ao observar a interferência de hábitos de leitura de pais e crianças, Rossini e Ciasca (2000) constataram nas crianças uma visão muito distorcida da leitura, entendida como sendo apenas a leitura de livros didáticos. O meio é carente em recursos literários e portadores textuais. Nesse caso, a escola deve promover atividades e programas educacionais para suprir essa necessidade, visando à formação de leitores e escritores.

A importância do meio na aquisição dos processos referentes à leitura e à escrita é algo imprescindível, que acaba por diferir em ambientes em que as crianças têm muitos portadores textuais e crescem deparando-se com situações cotidianas que envolvem livros, jornais, revistas, propagandas e encartes diversos, e ainda cartas e correspondências variadas, daquelas cujo meio não propicia esse contato, sendo o único acesso o livro didático. Além do

mais, estar constantemente exposto leva à curiosidade e estimula a própria leitura e escrita. É o que Bourdieu (2007) chama de capital cultural.

Ao verificar a influência de hábitos de leitura nos erros de escrita, Vieira, Grosso, Zorzi e Chiapetta (2006) apontaram que o hábito de leitura não é determinante para a diminuição dos erros ortográficos.

A correlação entre o hábito de ler e a interferência para uma escrita correta das palavras não foi encontrada, demonstrando que o fato de ler bastante não impede que se cometam erros na escrita. Isso se deve às questões que estão implicadas no aprendizado da língua, que representa um código, com regras predeterminadas que precisam ser aprendidas para serem utilizadas de modo adequado. A ortografia é um dos aspectos implicados no uso da língua, mas não é o único. Ler promove a capacidade de adquirir mais informação e conhecimento, ampliar vocabulário e aumentar a capacidade de reflexão acerca de determinado assunto. Entretanto, para usar bem a escrita, o sujeito deve, ao longo dos anos do ensino fundamental, ampliar o conhecimento da língua, com suas regras e normas. Esse processo, no entanto, requer reflexão e domínio, coisa que a leitura sozinha não é capaz de promover.

Estudos sobre os erros ortográficos realizados por Maia e Bacha (2001) apontaram uma diminuição dos erros com relação ao avanço dos anos escolares. Mostraram também a importância dos educadores em analisar e classificar os erros.

Os estudos de Zucoloto e Sisto (2002) trataram da compreensão da leitura em crianças com dificuldades de escrita. Verificaram um aumento dos erros na compreensão da leitura devido às dificuldades de aprendizagem da escrita, mas sinalizaram também que podem ocorrer automatismos dos erros.

O processo de alfabetização não se concretiza no 1º ano de ensino fundamental; leva alguns anos para se consolidar. A compreensão pode piorar quando as dificuldades são desconsideradas e, a cada ano, novas exigências são feitas. Pode-se somar a isso o uso inadequado da língua, gerando, por sua vez, os automatismos verificados. É importante acrescentar que o erro precisa ser visto como parte do processo; não deve ser negado ou excluído. A ocorrência de automatismos dos erros pode sugerir que estamos deixando de olhar para eles. Cabe sugerir uma atenção maior por parte dos educadores de que conhecer os erros é de fundamental importância, para que o aluno possa avançar em seus processos de autocorreção no momento da escrita e da leitura, apropriando-se adequadamente delas.

Ao categorizar os erros ortográficos em crianças com problemas de aprendizagem, Zorzi e Ciasca (2008) verificaram que os maiores problemas referiram-se às representações múltiplas, seguidos de omissões e apoio na oralidade.

Os erros classificados em representações múltiplas podem ser vistos até no nível do ensino superior, em palavras que, por exemplo, apresentam o som do /s/ e podem aparecer com diferentes grafias (ss,s,sc,x,ç) no português. Já as classificadas em apoio na oralidade são típicas do início do processo de alfabetização, em que a criança, inicialmente, tenta transcrever a fala para a escrita produzida, numa tentativa de se apropriar do sistema de escrita. Portanto, o primeiro seria um erro que cabe na 3ª série e que, se não for estudado por alunos e professores, tende a se consolidar e produzir o seu automatismo. O segundo deve, à medida que os anos escolares avançam, ser devidamente resolvido, porque logo o aluno compreende que a escrita não pode ser a transcrição da fala. Isso ocorre porque, para escrever as palavras irregulares, é necessário conhecer as regras de escrita da língua portuguesa.

Durante a leitura, a criança busca pistas necessárias à sua compreensão da língua, e é capaz de, aos poucos, ir fazendo suas relações entre o símbolo gráfico apresentado e o som relacionado. A consciência fonológica tem relação direta com o conhecimento da língua no processo de alfabetização, porque ler palavras simples e regulares como ‘bola’ é fácil e seguro, mas ao se deparar com as irregulares, que podem ser representadas de várias maneiras, como no caso de: ‘marca, marreco e sirene’, aparecem dúvidas e incertezas naturais, que necessitam ser compreendidas de modo adequado. (LEAL e ROAZZI, 2000).

Ao estudar os processos cognitivos envolvido na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica, Salles e Parente (2002) verificaram que bons leitores usaram, com preferência, ambas as rotas de leitura (lexical e fonológica) e exibiram melhores resultados em consciência fonológica.

O estudo que tratou da compreensão sobre as rotas de leituras mostrou que as crianças em fase de aquisição de leitura usaram, como apoio, a rota fonológica, que pode ser identificada como uma decodificação dos elementos referentes aos grafemas e fonemas da língua. Essa rota é utilizada por muitos, quando se deparam diante de palavras de baixa frequência e menos conhecidas. Porém, quando se adquire a leitura e ela torna-se fluente, ambas as rotas são utilizadas. Isso também evidencia que, embora a rota lexical seja a de maior preferência, pois lemos o todo e não pedaços de palavras, é possível deparar-se com palavras de baixa frequência que exijam a rota fonológica. Vale também pontuar que, quando

as rotas estão sendo bem acessadas, evidencia-se que a habilidade de consciência fonológica é grande.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. e Soares (2004) verificaram a importância das habilidades metalinguísticas para o aprendizado da leitura e da escrita, constatando uma alta correlação entre elas. Compreender as estruturas da língua e suas normas é necessário a todos que se ocupam de ensinar e aprender a ler e a escrever. Avaliar as crianças com relação à consciência fonológica e sintática, à competência de leitura e escrita sob ditado e vocabulário aponta que esses conhecimentos determinam que a criança necessita de recursos específicos sobre a língua materna e que, para se tornar um usuário efetivo, tais conhecimentos são imprescindíveis. Embora em alguns momentos estudados de modo isolado, tais aspectos compreendem um conjunto de elementos para a apropriação da leitura e da escrita.

Nos estudos de Alves, Pinheiro, Capellini e Reis (2006) foi constatado que as crianças com melhores entonações na leitura obtiveram maior facilidade em interpretar o texto lido, mostrando um melhor funcionamento prosódico e maior tessitura vocal.

Os aspectos prosódicos da leitura interferem de modo significativo na compreensão de textos. Quando uma leitura é feita sem uma adequada entonação e sem marcadores prosódicos, o resultado é que o ouvinte e o próprio leitor não compreendem o sentido do texto; o leitor deve retomá-lo, para conseguir, novamente, atribuir sentido e ser compreendido. Esse procedimento de autocorreção é visto naqueles que compreendem que erraram a entonação e que, desse modo, provocaram mudança também no sentido do texto. Contudo, aqueles que não sabem ler corretamente não conseguem perceber a presença dos marcadores prosódicos e leem sem qualquer correção e, é claro, sem compreender o que estão lendo.

Os programas de remediação de leitura desenvolvidos por Capellini; Padula e Ciasca (2004) trouxeram resultados importantes para a aquisição da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem. Evidenciaram ganhos específicos em consciência fonológica, leitura e escrita.

1.3 Tendências Histórico-Culturais para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita

Os trabalhos a seguir tratam de pesquisas sob uma perspectiva histórico-cultural e têm como preocupação entender o processo para aprender como resultado da relação entre os atores do processo, representados pelo sujeito aluno, professores e coordenadores e tendo como cenários dessas relações os ambientes escolares e familiares, além dos aspectos socioeconômicos e culturais que mediam a vida em sociedade.

São trabalhos que tratam de leitura e de escrita em crianças com dificuldades de aprender e têm como possibilidades estudar de modo individualizado e se preocupar com o processo para aprender mais do que com o êxito na aprendizagem. Entendem as relações de força e poder que estão sempre correlacionadas com tais dificuldades, bem como as contradições e os sentidos subjetivos de todos os que fazem parte do processo e, ainda, as implicações para o contexto social e cultural em que estamos inseridos. Tais trabalhos estão ancorados em estudos de casos e etnográficos, que tentam compreender que a aprendizagem transcorre num processo que tem início, meio e fim e não pode ser visto de modo pontual e descontextualizado. Os dados são avaliados quanto à qualidade da informação. Esses estudos têm como contribuição maior auxiliar crianças a solucionar suas dificuldades, levando à aprendizagem dos processos de leitura e de escrita, por meio de estratégias e condutas elaboradas na relação entre os atores envolvidos com aprendizagem.

Os limites devem-se ao fato de serem feitos com grupos pequenos de sujeitos, prescindindo de um tempo maior de atuação, necessitando de um acompanhamento para compreender as dificuldades e as possibilidades e gerar situações mediadas por relações para promover o processo de aprendizagem. Tais estudos são mais trabalhosos e requerem correlações diversas para o entendimento das demandas que não são específicas da aprendizagem, mas estão vinculados a aspectos estruturais, como: a dinâmica da instituição escolar; as práticas e metodologias de ensino adotadas e o próprio contexto social em que se inserem.

No estudo de caso realizado por Massi (2001), foi estudada uma criança-sujeito com oito anos de idade, com diagnóstico de dificuldades de escrita, cursando a 1ª série pela segunda vez em uma escola privada de Curitiba. Os procedimentos adotados romperam com práticas mecânicas de repetição, cópias, ditados e sugeriram textos, produzidos pelo aluno, elaborados nas sessões e analisados via linguística textual, que entende o texto como unidade

básica da linguística. Os resultados mostraram que o sujeito foi capaz de integrar diferentes aspectos do funcionamento da língua, durante a interação comunicativa, melhorando suas produções e fazendo uso de recursos coesivos, com encadeamento coerente das partes do texto, com respeito ao tema proposto e desenvolvendo a estrutura narrativa. Nas considerações finais, o autor enfatizou que o aluno não se enquadrou no diagnóstico e chamou a atenção para a patologização do ensino, muitas vezes, traz conteúdos desconectados com a realidade e sem sentido para o aluno. Sugeriu, também, o uso da linguística textual ao se tratar da escrita.

Bezerra (2004), ao se debruçar sobre o sentido subjetivo do aprender, revelou estudos de casos de crianças de 1º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e seus respectivos sentidos diante da aprendizagem e das dificuldades encontradas nas relações que mediam a aprendizagem. A questão da subjetividade mostra que muitos sentidos e processos de inteligibilidade são determinantes e imprescindíveis quando se quer ensinar e aprender. Os quatro alunos submetidos a estudos de caso, além de lacunas importantes, enfrentaram discriminações e sentimentos de menos valia em que a aprendizagem transcorria por meio desse cenário e era vivenciada de modo bem desgastante. Em uma das atividades vivenciadas, os alunos eram convidados a interpretar o lugar do professor, para também poder atribuir seus sentidos sobre a tarefa de quem ensina.

Ao analisar a configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem, Cardinali (2006) apontou que, além de aspectos cognitivos, existem os afetivos, presentes no decorrer da aprendizagem. Estudou três alunos do ensino fundamental I e utilizou como instrumentos conteúdos de língua portuguesa, representações gráficas de situações vividas na escola e ainda conversas com os alunos. Fez observações em sala de aula, visando a compreender núcleos de sentidos subjetivos facilitadores ou bloqueadores de aprendizagem. Apontou aos professores que é possível dialogar com os alunos e não promover apenas diagnósticos, mas produzir sentidos positivos diante da aprendizagem.

Os estudos de Athayde-Massi, Berberian *et al.* (2005), ao observarem a escrita de dois sujeitos de oito anos, do 2º ano do ensino fundamental, reconheceram a importância da análise qualitativa dos dados implicados na escrita como processo de produção do sujeito, contrapondo a questões de análise gráfica, como se a escrita representasse processos estanques e sem vinculação com os desejos do sujeito que escreve e da atribuição de sentidos dada à escrita produzida. Desse modo, assinalaram que a escrita e os erros fazem parte do processo de construção mediados na relação com o outro.

Santos (2005) buscou, em sua pesquisa, conhecer e discutir a utilização de gênero textual para a produção de duas turmas de alunos do 4º ano do ensino fundamental I. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, observação participante e consulta de cadernos e planejamentos, com o objetivo tanto de verificar o uso dos gêneros textuais como as estratégias de leitura, aproximação acionadas ou criadas por seus professores para promover a compreensão textual dos alunos. Os resultados sugeriram pouca diversidade nos gêneros textuais adotados pelas professoras, não permitindo aos alunos serem leitores autônomos.

Gomes (2006) verificou as interações entre professor e aluno para desenvolver estratégias para o aprendizado da linguagem escrita. Foram avaliadas atividades realizadas com a finalidade do aprendizado da linguagem escrita e como as atividades pedagógicas favoreceram a interação para esse aprendizado. O referencial adotado foi o histórico-cultural. Foram identificados dois grupos de interações aproximadas e distanciadas. O resultado mostrou que as interações aproximadas que promovem um atendimento mais individualizado entre aluno e professor são fundamentais para o aprendizado da linguagem escrita, devido ao fato de que o sistema alfabético é um código que necessita ser ensinado para ser aprendido.

Ao estudar o ensino superior, Jucevicius (2006) observou a dinâmica de relação aluno/professor com uma turma de 43 alunos, verificando a subjetividade em sala de aula. Utilizou, como instrumentos, o complemento de frases, reuniões grupais, conversações informais com professor e alunos e entrevista com o professor. A construção da informação previu a dimensão afetiva na aprendizagem mediada pela relação aluno/professor, a organização e o processo de comunicação desenvolvido pelo professor, a significação da avaliação para o aluno, os sentidos subjetivos vinculados ao interesse pela universidade, a compreensão da sala de aula como espaço dialógico, entre outros. A maior contribuição foi referente à importância de se pensar a ação docente no contexto do ensino superior, apontando a necessidade de se considerar a formação desse profissional.

Em um estudo para verificar as estratégias pedagógicas de duas professoras, Tacca (2006) observou que as condutas das profissionais eram bem diferentes. Uma delas não interagiu com as crianças para saber como pensavam. Limitava-se a perguntar, pedir a confirmação e repetir, reafirmando o que as crianças traziam. Neste caso, as estratégias ficavam comprometidas porque, sem conhecer o processo de pensamento das crianças, suas crenças e valores e o modo como entendiam a própria aprendizagem, ficava prejudicado o processo de estratégias para promover a aprendizagem. Já a segunda professora interagiu com

as crianças. Era preocupada em dialogar, fazendo intervenção pedagógica e ainda lançando mão de estratégias, a partir dos conceitos trabalhados com o grupo de crianças. Nesse caso, ficou evidente que a segunda educadora teve como meta o processo de aprendizagem. Para promovê-lo, precisou entender a subjetividade individual de cada uma das crianças e ainda do grupo como um todo. Desse modo foi possível compreender a subjetividade que acompanha todo o processo de aprendizagem, mediando os processos dialógicos e de comunicação e favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem.

Martin (2006) verificou as práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública. Buscou observar o aspecto didático-metodológico na qualidade das práticas de alfabetização. O estudo teve como base a teoria histórico-cultural. Participaram quatro professoras alfabetizadoras, por um período de quatro meses. O objetivo foi o de verificar a efetividade das práticas e metodologias adotadas para propiciar o melhor ensino para os alunos. Foram utilizados, como procedimentos, a observação direta da escola e da sala de aula, entrevistas, o projeto pedagógico e planos de ensino da escola, além de documentos da Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados teve o propósito de verificar as orientações metodológicas e as práticas, demonstrando que o ensino mecânico não possibilita a formação de alunos capazes, sugerindo outras formas de atuação pedagógica nas práticas alfabetizadoras em que seja possível considerar os aspectos linguísticos.

Ao estudar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, Monteiro (2007) observou alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura da sílaba em grupos de 2 e 1 ciclo. Tratou de estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em escolas públicas, do processo de aquisição da leitura de sílaba de alunos com dificuldades de aprendizagem e do contexto didático-pedagógico em que se desenvolveu o processo de aprendizagem. Os resultados mostraram que os professores acreditam na incapacidade dos alunos de classe popular de aprenderem a língua escrita. A representação das crianças com relação à sílaba compreende duas letras para a quantidade, e a qualidade refere a uma vogal e uma consoante. O estudo revelou a necessidade de práticas de alfabetização conexas e contextualizadas.

Teixeira (2008) tratou de crianças com dificuldades de aprender que passam por diagnósticos e são “rotuladas” como “incapacitadas” para aprender. Constatou que, quando a escola não consegue ensinar, começa o movimento de medicalização do processo de ensino e aprendizagem da própria criança, indicando que as dificuldades se concentram no aluno. A

pesquisa mostrou as possibilidades do trabalho pedagógico para o processo de aprendizagem das crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Barros (2008), ao estudar a não aquisição da leitura por crianças em processo de alfabetização sem presença de alterações ou comprometimento de natureza orgânica ou necessidades educativas especiais, utilizou observação direta não participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Os sujeitos eram uma turma de alfabetização e sua professora. Os principais resultados da pesquisa apontam que o ensino desenvolvimental, com base na teoria histórico-cultural, promoveu a aquisição da leitura pela criança que havia repetido, sem sucesso, a alfabetização em turma regular e em turma especial.

Em um estudo de caso, Guarrinello, Massi, Berberian e Rivabem (2008) relacionaram a clínica fonoaudiológica e a linguagem escrita. Foi conduzido um estudo longitudinal, durante o ano de 2005, com uma sessão semanal, na clínica escola da Universidade Tuiuti, do Paraná, de um menino nascido em 20/3/1992. O encaminhamento se deu com um laudo do neuropediatra, atestando dislexia e desatenção, e com a escola sinalizando dificuldade de aprendizagem. A intervenção baseou-se em uma perspectiva constitutiva de linguagem, com procedimentos terapêuticos que têm como meta o uso social da linguagem por meio de atividades significativas e contextualizadas. Os procedimentos foram realizados com base em duas estratégias: a primeira, com o terapeuta, promovendo o acesso do sujeito à leitura de materiais escritos ou visuais (sequências de figuras, fotos, histórias, jornais, livros, filmes em vídeo). Após essa etapa, ele era solicitado a elaborar um texto. A segunda era composta por um diálogo de temas de interesse comum entre terapeuta e sujeito, seguido da elaboração de um texto com registro dos aspectos mais relevantes (atividades preferidas, assuntos do dia a dia, etc.). Os resultados mostraram que o sujeito avançou na escrita dos textos, escrevendo com maior domínio e com menos lacunas e erros ortográficos e, ainda, com maior autonomia de construção de sentidos. A conclusão foi a de que a construção da escrita se dá na relação de intersubjetividade entre sujeito e terapeuta. A partir dessa relação, com base em uma visão discursiva da linguagem, o sujeito faz uso significativo da escrita.

Rossato (2009), ao estudar o movimento da subjetividade, contribuiu sobremaneira para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem e ainda apontar que superar essas dificuldades requer o desenvolvimento da subjetividade. Em seu estudo demonstrou a riqueza encontrada nos sentidos atribuídos à aprendizagem por aqueles que apresentam lacunas e dificuldades. Estudou três sujeitos dos anos iniciais do ensino fundamental. Constatou ganhos efetivos de aprendizagem referentes a dois deles. No entanto, a maior contribuição foi a de que

relacionou as dificuldades de aprendizagem com a negação diante da aprendizagem, com a ausência de condições favorecedoras de produção de sentidos subjetivos para a aprendizagem e com existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender.

Em estudo sobre o trabalho docente no aprendizado da leitura e da escrita, Bezerra (2010) considerou a escola pública, tendo como referencial a etnografia educacional. Verificou que o contexto de sala de aula não é propício para a produção de texto nem para as práticas de leitura. Isso se deve às situações encontradas que remetem ao número elevado de alunos, à dificuldade de desenvolver atividades com certa complexidade, à impossibilidade de acompanhamento individualizado de alunos por seus professores, ao gerenciamento de demandas individuais e coletivas e ainda a interesses pessoais divergentes, por vezes conflitantes. Também se incluem aspectos de ordem objetiva e subjetiva com relação a valores, crença, necessidades e desejos dos atores envolvidos no processo. Todos esses aspectos precisam ser considerados quando se propõem mudanças no ensino público, além de relativizar os papéis da escola e do professor para que as mudanças possam ser efetivas.

Em estudo de caso com um aluno com dificuldades de escrita, Massi (2001) mostrou que o atendimento mais individualizado por meio de estratégias de aprendizagem teve bons resultados. Por ser um código, a língua escrita necessita ser ensinada com suas características e peculiaridades. Por isso, ao individualizar o ensino, o aluno tem mais condições de aprender. No processo de produção da escrita, é preciso contextualizar as produções do sujeito, intervir com a mediação por meio do diálogo, a fim de se aproximar do sujeito e entender sua trajetória diante da escrita produzida, conhecendo os erros e entendendo-os como parte do processo de aquisição da linguagem escrita.

O atendimento individualizado de aluno com dificuldade de aprendizagem da escrita na clínica fonoaudiológica foi realizado por Guarrinello; Massi; Berberian e Rivabem (2008), com estratégias de recursos diversos de leitura e de escrita e diálogo com tema de interesse do sujeito. Os resultados mostraram textos com maior domínio da escrita, menos lacunas e erros ortográficos, apontando que a escrita foi organizada na relação entre o sujeito e a terapeuta.

Estudos clínicos evidenciam a importância de atendimento mais individualizado referente ao aprendizado da leitura e escrita, uma vez que a mediação promove ganhos significativos para pensar o processo para aprender e guarda relações estreitas com o processo de subjetividade implicado nas experiências de escolares.

Athayde-Massi; Berberiam *et al.*(2005), ao estudarem dois sujeitos de oito anos com relação ao processo de escrita, enfatizaram a importância da análise qualitativa dos achados de produção escrita. Concluíram que os erros fazem parte do processo de escrita e devem ser considerados.

O processo de leitura e de escrita tem início com a alfabetização, mas não se consolida no final desse processo. Os erros são aspectos presentes em toda a trajetória que envolve a aprendizagem, precisando ser considerados para serem objeto de conhecimento e promover avanços na resolução das dificuldades encontradas. Alunos com dificuldade devem ser orientados a observar o erro como uma oportunidade para aprender e conhecer suas próprias limitações e poder, assim, enfrentar tais lacunas visando à superação e à resolução dessas dificuldades.

Crianças com dificuldade de leitura em processo de alfabetização foram estudadas por Barros (2008) juntamente com sua professora. O aprendizado da leitura com ensino desenvolvimental, sob uma perspectiva histórico-cultural, possibilitou práticas que envolvem os atores, representados por professor e alunos, e mostrou que a interação pode promover o processo de aprendizagem. O aluno com dificuldades para aprender conseguiu, após percurso de insucesso escolar em sala regular e especial, adquirir a aprendizagem da leitura. A mediação permitiu conhecer o processo que escolares usam quando estão diante de suas atividades de leitura e identificar as dificuldades e facilidades, promovendo a efetiva aprendizagem.

Ao estudar crianças de 1º e 2º ciclos com dificuldade de leitura da sílaba, Monteiro (2007) constatou que a representação da sílaba quanto à quantidade tem duas letras e quanto à qualidade tem uma vogal e uma consoante. Esse aspecto evidencia que é necessário avançar nessa representação porque, com esse entendimento, só as palavras regulares podem ser escritas e lidas, mas as irregulares não podem ser representadas.

Verifica-se que atividades de consciência fonológica podem ser um meio para promover o conhecimento da língua e que é possível escrever palavras com diferentes composições. As sílabas podem ser simples e complexas, regulares e irregulares e têm uma infinidade de representações que o aprendizado da ortografia vai facilitar conhecer. No entanto, é necessário ensinar o código escrito, para que se chegue ao domínio da leitura e da escrita da língua.

Ao observar as práticas de ensino e aprendizagem em séries iniciais do ensino fundamental, Martin (2006) listou aspectos didáticos e metodológicos baseados em um ensino mecânico e descontextualizado, com consideração dos aspectos linguísticos.

Existe uma diversidade de ações imbricadas com o aprender, desejos e necessidades, as expectativas tanto de professores como de escolares e o prazer de conhecer e descobrir, além dos aspectos que se referem à aprendizagem da leitura e da escrita. As práticas e metodologias adotadas de forma mecânica e descontextualizada, promovem ausência de sentidos para os alunos, que às vezes, não entendem ou têm dificuldades de compreender as demandas adotadas.

Ao estudar as interações professor-aluno e as estratégias para o aprendizado da linguagem escrita, Gomes (2006), utilizando-se de interações aproximadas e distanciadas, verificou que as aproximadas promovem um atendimento individualizado do aluno, portanto, são melhores para favorecer a aprendizagem.

O ensino individualizado é aquele que permite uma mediação dos processos de aprendizagem na relação entre seus atores. Os resultados trazem ganhos evidentes, porque o professor pode identificar melhor a trajetória de seu aluno para aprender e gerar situações que favoreçam a aprendizagem. O aluno pode mostrar suas possibilidades e dificuldades sobre determinado assunto e sanar suas dúvidas e inseguranças diante do objeto a ser conhecido. A comunicação e o diálogo são aspectos importantes no processo de aprendizagem e devem ser considerados para facilitar o conhecimento da leitura e da escrita.

Bezerra (2010), ao estudar a sala de aula, explicou que não é ambiente propício para a produção de textos e práticas de leitura, porque apresentou um número elevado de alunos, com impossibilidade para atendimento mais individualizado, com interesses pessoais divergentes, além de necessidades e desejos diversos.

O contexto de sala de aula representa a forma como a escola se organiza para lidar com a proposta da aprendizagem. A realidade e os aspectos socioeconômicos e culturais em que está inserida determinam muitas de suas práticas. Idealizar a escola com alunos e professores sem elencar aspectos estruturais, referentes à própria estrutura física, além das práticas de ensino e metodologias adotadas, pode inviabilizar o entendimento da estrutura escolar e suas respectivas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Visando a compreender a utilização do gênero textual para as produções de alunos de 4º ano de ensino fundamental, Santos (2005) relacionou a falta de recursos, como a pouca

diversidade de gêneros textuais, apontando para a dificuldade de formar leitores conscientes e autônomos.

Os recursos didáticos e de gêneros textuais devem ser diversificados. À medida que os anos escolares avançam, vão ganhando complexidade, ampliando-se a capacidade de alunos para tratar de assuntos mais importantes para a formação acadêmica. A escolha deve partir de educadores e ser feita de comum acordo com os alunos, por meio da mediação. O diálogo sobre o tema a ser tratado já pode ser uma introdução para a proposta de uma produção escrita que se segue determinando práticas de leitura e de escrita contextualizadas e coerentes com as proposta tratadas.

Para Teixeira (2008), as crianças que não conseguem aprender são diagnosticadas como “incapacitadas”. A escola, por sua vez, quando não consegue ensinar, começa um processo de medicalização do ensino.

A medicalização do ensino é tema atual. Deve-se ao fato de que, ao constatar a dificuldade para aprender, é sobre o aluno que recai a responsabilidade das dificuldades, mostrando que é incapaz. Porém, existe a necessidade urgente de contextualizar os aspectos que inviabilizam o processo para aprender, elencados em diferentes estudos que apontam questões diversas, como: recursos didáticos e metodológicos, capacitação de profissionais, estrutura física e de recursos escolares que inviabilizam a aprendizagem, além de problemas específicos dos próprios alunos. A aprendizagem acontece na mediação de seus atores. É fundamental contextualizá-la, para que ações assertivas possam viabilizar o processo. Alunos com dificuldades para aprender, quando recebem atendimento mais individualizado, resolvem seus problemas, ressignificando e avançando no processo de aprendizagem, o que sugere maior observação ao contexto e aos atores, e não a situações isoladas.

Cardinalli (2006) analisou a configuração subjetiva de aluno com dificuldades para aprender e apontou núcleos de sentido subjetivo, facilitadores ou bloqueadores de aprendizagem. A aprendizagem remete ao sujeito processo de identificações em que há aspectos positivos e negativos com o objeto a ser aprendido. Geralmente crianças que apresentam dificuldades de aprender têm uma relação ruim com a leitura e a escrita e necessitam de auxílio para solucionar tais problemas. O educador deve se ocupar de mediar esse processo e não em diagnosticar apenas as dificuldades encontradas. Deve dialogar com o aluno e favorecer que o processo aconteça, de modo a permitir sentidos positivos diante da aprendizagem.

Ao estudar o sentido subjetivo do aprender em crianças de 1º ano com dificuldades de aprendizagem, Bezerra (2004) identificou lacunas importantes, discriminações e sentimentos de menos valia. Os alunos vivenciaram atividades de interpretação do lugar do professor para atribuir sentidos sobre aquele que ensina.

Essas experiências mostraram que, além de lacunas na formação referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, os sentimentos de insegurança e fracasso acompanham a trajetória dos alunos e são responsáveis pelos sentidos que a aprendizagem adquire ao longo do percurso escolar, produzindo identificações negativas referentes ao aprender. O papel do educador é de identificar que, quando há dificuldades para aprender, não é só a aprendizagem que está comprometida, mas o sujeito sofre por sua condição. As impossibilidades de aprendizagem podem desencadear outros problemas.

Com foco no ensino superior, Jucevicius (2006) analisou a subjetividade em sala de aula, em aspectos como a dimensão afetiva na relação aluno/professor, a significação da avaliação para o aluno, o processo de comunicação desenvolvido pelo professor, sendo as maiores contribuições relacionadas à ação docente.

No ensino superior, a aprendizagem foi mediada e dialogada sobre aspectos referentes à formação do futuro profissional. Entender os sentidos subjetivos que a aprendizagem adquire tanto para o professor como para o aluno pode abrir espaço para uma formação mais humanizada e com maior comprometimento relacionado com a entrada no mercado de trabalho, preparando melhor o jovem para enfrentar uma nova condição na vida profissional.

Tacca (2006), ao pesquisar duas professoras e suas estratégias pedagógicas, identificou condutas bem diversas. Uma delas interagiu com as crianças, buscando conhecer como pensavam; era preocupada em dialogar para promover a aprendizagem. A outra atuava perguntando, repetindo e confirmando situações de aprendizagem. O resultado mostrou que as estratégias da primeira visaram ao processo dos sentidos subjetivos de aprendizagem, permitindo que a leitura e a escrita fossem vivenciadas por meio de estratégias construídas na interação entre os atores do processo.

O ensino tradicional não tem conseguido sanar as lacunas com relação às dificuldades para aprender. Muitas das crianças com esse perfil são capazes de aprender demonstrando avanços quando recebem atendimentos mais individualizados, em que a aprendizagem se encontra mais contextualizada e promovendo sentidos subjetivos positivos frente ao domínio da leitura e da escrita.

Rossato (2009) verificou o movimento da subjetividade para a superação das dificuldades em três crianças de anos iniciais do ensino fundamental. Apontou três aspectos importantes: a negação diante da aprendizagem, a ausência de condições favorecedoras para produzir sentidos subjetivos e as configurações subjetivas geradoras de danos que comprometem a aprendizagem.

A produção de sentidos favoráveis à aprendizagem delimita as condutas positivas de escolares em seu processo para aprender. Entender que a mediação adequada é promotora de vínculos positivos com a aprendizagem permite que o educador possa favorecer a trajetória dos sujeitos, identificando os conflitos e problemas. Situações de insegurança, medo e incertezas são atribuídas com sentidos negativos e geradoras de dificuldades para lidar com todo o processo.

Os estudos que se ocuparam da subjetividade apontaram o fato de que a aprendizagem implica aspectos cognitivos e afetivos, tendo os núcleos de sentido subjetivos como facilitadores ou bloqueadores. São importantes o diálogo e a comunicação para entender as dinâmicas e os processos que levam à aprendizagem por meio da produção de sentidos positivos com esse objeto. Para aprender é imprescindível a atribuição de sentidos.

O entendimento dos processos de aprendizagem e suas dificuldades de aprender está relacionado com o fato de implicar os atores, como agentes, que são determinantes para a efetiva aprendizagem, situando as dificuldades encontradas em causas multideterminadas, que envolvem alunos, professores, em um cenário específico que é o da instituição escolar, além do uso de práticas e métodos de ensino, que necessitam ser contextualizados. Ao observar esses aspectos, as possibilidades de ensinar e aprender passam a ser ampliadas e novos percursos são viabilizados. O entendimento está voltado para a promoção do processo, sem desconsiderar os diagnósticos e estudos mais pontuais, mas acreditando nos processos de mediação e intervenção, necessários ao ensino e a aprendizagem.

Essas pesquisas apresentam certos limites, porque necessitam de estudos individualizados com população de alunos, visando a avaliar e intervir para mostrar as suas trajetórias e as respectivas transformações de sujeitos que não eram capazes de ler e escrever, com históricos de insucessos e fracasso e que, por meio das mediações dialogadas, passaram a adquirir a língua, modificando os sentidos subjetivos atribuídos aos seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita. São estudos que contextualizam tanto os atores como o cenário em que ocorrem as relações, sem deixar de verificar aspectos teóricos e metodológicos e o uso de estratégias para promover a aprendizagem da língua materna.

Por isso tem sido importante elencar estudos que trabalham com a teoria histórico-cultural que têm como base a questão da subjetividade de que fala González Rey. É preciso entender os processos que mediam as relações entre professores e alunos e compreender a complexidade que envolve a aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades, para encaminhar possibilidades, visando à efetivação dos processos de leitura e de escrita. Também se faz necessário entender o discurso dos sujeitos, suas expectativas e desejos quanto à ação de aprender e as dificuldades e o que representam em termos de subjetividade individual. As dificuldades podem transferir a situação de aprendizagem a estigmas e fracassos que distanciam a criança do objeto de estudo.

Para González Rey (2005, p. 22), a subjetividade é uma categoria

[...] tanto da psicologia como também das ciências antropossociais, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem; ademais, acrescenta uma dimensão qualitativa às ciências antropossociais a qual não está presente nas outras ciências, marcando, pois, as questões epistemológicas e metodológicas desse campo.

Entender a subjetividade individual e social e como ela carrega de sentido toda a história do sujeito, incluindo a sua trajetória escolar, favorece uma melhor compreensão de questões referentes aos processos para aprender, que são de fundamental importância para avançarmos em aspectos referentes aos sentidos atribuídos à ação de aprender e que, muitas vezes, podem explicar as ditas dificuldades e lacunas encontradas na aprendizagem das crianças.

O caráter relacional e institucional da vida humana determina a configuração subjetiva não apenas do sujeito, mas principalmente de suas diversas relações interativas, vivenciadas nos espaços sociais em que são produzidas. Esse nível de organização subjetiva é denominado pelo autor de subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Esses aspectos parecem ser descolados de todo o processo relacionado à aprendizagem. Porém, o não aprender é carregado de sentidos subjetivos. Nem sempre esses problemas são avaliados quando se observam as dificuldades de aprendizagem. Tratar das dificuldades que muitos alunos apresentam exige um olhar diferenciado porque o não aprender envolve, além de questões específicas de aprendizagem, a relação que é mediada na ação entre os atores do processo. Verificar qual o sentido que a aprendizagem tem para determinada criança é, antes de mais nada, ocupar-se da relação importantíssima, de ver o sujeito antes de ver a aprendizagem e as dificuldades. Compreender os sentidos atribuídos

promove avanços em inteligibilidade e ajuda na trajetória de resolução dos problemas vivenciados. Portanto, as pesquisas com esse enfoque têm como contribuição mostrar que, na relação mediada, os ganhos são promovidos e os avanços possíveis, porque, aos poucos, se permite conhecer a situação e ainda olhar os potenciais de cada aluno em sua aprendizagem.

Para Tacca (2006), o processo de aprendizagem não é possível de ser pensado fora de uma relação entre aluno e professor, cujo eixo não seja o processo dialógico, representado pela capacidade de expressar desejos e ideias e ouvir a comunicação do outro, possibilitando uma construção conjunta do conhecimento.

O sentido subjetivo não nega a existência do aspecto operacional da aprendizagem, porém acrescenta uma qualidade da aprendizagem que não tinha sido considerada intrínseca ao aprender. (GONZÁLEZ REY, 2006).

Os diferentes trabalhos apresentados mostraram que a aprendizagem está relacionada aos processos de significação e que, para aprender, precisamos compreendê-los. Daí a importância de estudar a subjetividade tanto individual como social. Cabe aos educadores agir, valorizando tais aspectos como determinantes do processo de aprendizagem.

As estratégias utilizadas para permitir a aprendizagem são elementos imprescindíveis para promover um bom processo de ensino e aprendizagem. Para se utilizar delas, no entanto, é necessário dialogar com as crianças sobre suas concepções acerca da aprendizagem e dos temas a serem tratados, visando a uma aproximação do conhecimento infantil e do modo como as crianças pensam sobre determinado tema e aprendem.

Assim, é possível escolher os caminhos para promover a aprendizagem. Na interação, fica mais fácil essa escolha, porque o educador identifica as possibilidades e lacunas presentes na aprendizagem, determinando os caminhos necessários para aprender e como deve intervir, promovendo o processo de ensino e aprendizagem. Já as crianças passam a organizar melhor suas ideias e concepções, sendo levadas a refletir sobre como aprendem e quais são as suas facilidades e dificuldades.

1.4 Dialogando com a Tendência Cognitivista e a Perspectiva Histórico Cultural

A importância de promover um debate entre a tendência cognitivista e a perspectiva histórico-cultural está diretamente relacionada com a quantidade de estudos que lidam com o

tema das dificuldades para aprender e que demarcam trajetórias diversas, com bases teóricas divergentes, porém propiciando avaliação e tratamento dessas dificuldades.

A ideia inicial da tendência cognitivista foi relacionar estudos que tratam do tema das dificuldades para aprender, além de verificar os enfoques e as preocupações maiores com os escolares que não conseguem aprender e constatar os problemas como os centrados, principalmente, nos alunos e em fatores orgânicos que possam justificar as dificuldades apontadas.

Portanto, a tendência cognitivista tem como enfoque estudos isolados e pontuais, visando especificar as dificuldades. São raras as vezes que conseguem visualizar o todo e abordar as questões das dificuldades como algo que pode não ser relacionado ao sujeito que aprende. Vincula-se a problemas como o modo como se ensina, semelencar aspectos sociais e culturais que interferem e podem impossibilitar o acesso à aprendizagem efetiva.

Esses estudos têm aportes em áreas representadas pela psicologia e fonoaudiologia e em especialização da educação, como é o caso da psicopedagogia. São formações que atendem a diversos profissionais, com áreas de atuações próximas e que podem se ocupar das dificuldades em aprender, seja atuando na avaliação e diagnósticos, ou mesmo diretamente, com a intervenção nesses problemas.

As dificuldades de leitura e escrita são uma realidade freqüente encontrada em alunos com problemas para aprender. Muitas vezes, porém, não são consideradas com o devido cuidado, gerando dúvidas quanto as possibilidades reais para aprender, principalmente quando se trata dos problemas como aspectos isolados dos alunos, sem promover condições para solucionar as dificuldades encontradas.

A literatura sobre as dificuldades de aprendizagens sob essa perspectiva necessita ser contestada, porque geralmente acredita que o problema se concentra nas crianças com dificuldades de aprendizagem e acaba promovendo rótulos e diagnósticos que, além de não propiciarem melhoras na situação, geram dificuldades adicionais, relacionadas às representações que o aprender acaba tendo na vida desses alunos, ocasionando, por sua vez, sentimentos de insegurança e impossibilidades diversas diante de suas aprendizagens. O enfoque é no sujeito que aprende, suas incapacidades para aprender e em aspectos isolados dos elementos que envolvem a leitura e escrita, sendo destacado do processo que envolve a aprendizagem e dos sentidos necessários para permitir que ocorra.

É preciso apontar as limitações dessa tendência, porque propõe trabalhos específicos, sem contextualizá-los com todo o processo que envolve a aprendizagem, desde o aluno com

suas especificidades, passando pelo professor, com sua formação e pela escola, com suas normas e condutas, além, é claro, das determinações das secretarias municipais e estaduais de educação, com suas diretrizes e prerrogativas.

As áreas da psicologia e fonoaudiologia também podem ser responsabilizadas, pelo processo superficial com que tratam um tema de tamanha complexidade, pois acabam se ocupando de diagnosticar e rotular alunos, sem promover uma discussão mais abrangente sobre as dificuldades que podem ser do aluno, mas nem sempre exclusivamente dele. O que se verifica são serviços de diagnósticos e de encaminhamentos de alunos à especialistas com condutas medicamentosas, em alguns casos sem qualquer fundamento. Acabam se detendo nos aspectos da leitura e da escrita, mas se esquecem do sujeito que aprende e das características necessárias à aprendizagem.

Por outro lado, a perspectiva histórico-cultural tem o sujeito como um ser histórico, entende a educação como uma ciência, integra os processos de aprendizagens e suas relações com seus atores representados pelo aluno, professor e a estrutura educacional vigente, e compreende que as interrelações ocorrem por meio de um complexo movimento que não pode ser fracionado e nem desprezado nas diversas relações que envolvem a aprendizagem.

Os estudos apontam as relações entre os atores, sem deixar de pontuar a existência das dificuldades e lacunas que são observadas por meio de processos que visam a compreender a dinâmica da aprendizagem e de suas dificuldades, mas sem desconsiderar e elencar todos os fatores que podem contribuir para esclarecer e justificar os impedimentos a uma efetiva aprendizagem dos processos de leitura e de escrita.

Desse modo, a educação e os processos de aprendizagem são estudados sem a preocupação de localizar a causa das dificuldades em um dos atores, ou de afirmar que a causa é o aluno que apresenta distúrbios que interferem em sua aprendizagem. Antes de se posicionar nessa direção, elege e contextualiza os aspectos, a fim de, compreendendo a dinâmica, resolver por meio de uma atuação eficaz, promovendo a aprendizagem.

A temática dos estudos nessa perspectiva foi mais ampla, porque compreendeu a importância da intervenção nas dificuldades de aprendizagem e detectou aspectos importantes, indo desde a avaliação e o diagnóstico à própria intervenção na aprendizagem, propiciando a resolução das dificuldades. Os estudos mostraram o resgate que o aluno pôde fazer de sua condição de aprendiz e que os sentidos subjetivos, já descritos anteriormente, interferem de modo particular na aprendizagem de crianças que trazem a marca das dificuldades.

É imprescindível a atribuição de sentidos favoráveis, para que a aprendizagem possa ser vivenciada por esses alunos de modo mais pleno e com efetividade.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA - A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DA SUBJETIVIDADE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, com destaque para as dimensões subjetivas da vertente histórico-cultural. Sob essa perspectiva, esse processo é uma prática social, característica da sociedade letrada e, portanto, possibilita a socialização dos sujeitos.

2.1 Processos de Aprendizagem: aproximações com a teoria histórico-cultural

A aprendizagem integra as dimensões emocionais, relacionais e as cognitivo-intelectuais, que são aspectos da subjetividade. Nesse processo, a linguagem é essencial, pois os valores, conceitos e ideias produzidos pela cultura exercem papel preponderante no desenvolvimento do sujeito, uma vez que é nas condições concretas de vida que ele se constitui.

Para a vertente histórico-cultural, a aprendizagem tem relação estreita com os processos de pensamento mental no desenvolvimento infantil. Vigotski (2004, p.517) argumenta:

Partirei da tese segundo a qual o objeto de pesquisa pedológica na escola é o desenvolvimento da criança, particularmente o seu desenvolvimento mental, que se realiza em função da aprendizagem, da atividade. Mas ele não coincide com o desenrolar do próprio processo de educação e tem sua lógica interna, vinculada mas não dissolvida na dinâmica da aprendizagem escolar.

A aprendizagem permite diversas configurações que carregam tanto elementos de subjetividade social como individual. Para González Rey (2005), essas categorias

configuram-se em representações sociais, que são expressas por meio de mitos, crenças e valores sociais diversos e têm nos discursos e nas produções de sentidos as suas diferentes relações com a organização subjetiva.

Partindo desse pressuposto, a escola é um ambiente que, além de determinar a produção do conhecimento, é um espaço cultural, de socialização de valores instituídos. Sob essa perspectiva, a cultura é entendida como produções da vida social e da atividade do homem (VYGOTSKY, 1997).

González Rey (2005, p. 38) define a subjetividade individual:

A subjetividade individual se constitui em um indivíduo que atua como sujeito graças a sua condição subjetiva. O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Por sua vez, suas ações na vida social constituem um dos elementos essenciais das transformações da subjetividade social.

A subjetividade é uma categoria que expressa, constantemente, o sujeito que a vivencia e é, também, constituinte da subjetividade social, por meio das relações existentes na sociedade.

A escola é um espaço de cultura que promove a aprendizagem, mas também as diversas formas de socializações. Tem uma estrutura formada pelo corpo discente e docente, mas traz representações diversas como agente de transformações sociais, e mesmo de manutenção do sistema político vigente, por isso mesmo um espaço em constante modificação e representativo da subjetividade tanto individual como social. González Rey (2005, p. 24) explica:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É nesse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social.

A comunicação e os processos dialógicos são peças chaves de todos os procedimentos, norteando a conduta e as diversas ações presentes no curso da pesquisa. Por meio deles é possível verificar aspectos da subjetividade tanto individual como social, pois os problemas

sociais são expressos pela riqueza contida nas variadas formas de linguagem estabelecidas pelos organismos sociais e seus respectivos sujeitos.

Para González Rey (2005, p. 13-14), a comunicação

[...] é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições subjetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social.

A epistemologia qualitativa, ao observar as crianças em processo de aprendizagem e as suas respectivas dificuldades para aprender, oferece condições importantes para uma melhor compreensão. Isso pode ser também verificado em autores como Tacca (2004, p. 2):

[...] considerar a dinâmica das interações professor x aluno como princípio balizador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. No espaço da alteridade como contexto para o desenvolvimento, ressaltamos o papel e o valor das trocas e negociações no espaço de sala de aula, evidenciando o trânsito de significações que se tornam canais ímpares de constituição da personalidade tanto de alunos como de professores.

Ao se deparar com as questões dos próprios sujeitos frente às suas respectivas aprendizagens, verifica-se que a subjetividade individual é um elemento constitutivo da sua vida, que traz configurações referentes ao seu papel de aluno, suas expectativas diante da aprendizagem, e todas as mais variadas configurações estabelecidas com os outros participantes do processo. Dessa forma, nas configurações subjetivas dos sujeitos estão sintetizadas experiências advindas das relações sociais, que permitem a produção de sentidos.

Para elucidar melhor esses aspectos, González Rey (2005, p. 21) descreveu que:

[...] o sentido caracteriza o processo da atividade humana em seus diversos campos de ação. Assim, por exemplo, quando um aluno está em sala de aula e o professor lhe chama a atenção, a reação do aluno, sempre que esta implique uma emoção, representará uma expressão de sentido, a qual não se evidencia somente pela ação do professor, mas também pelo que o aluno gera nesse contexto de relação a partir de outros sentidos atuantes, tanto em configurações de sua subjetividade individual, como em diferentes contextos atuais de sua vida social.

A dificuldade de aprender pode ser, então, entendida com base nessas diversas correlações, não como um elemento isolado no próprio aluno, mas como um aspecto a mais

que envolve a família, a própria escola e o contexto social no qual o aluno se insere. Para Bourdieu (2007), o aluno que não tem condições de vivenciar um ambiente de aprendizagem pode apresentar maiores dificuldades de acesso às informações. Isso o coloca em situação de desvantagem e restringe as suas possibilidades de aprendizagem, quando comparado com aqueles que possuem um ambiente rico de estímulos.

Assim, o problema de aprendizagem não pode ser centrado apenas na figura do aluno, porque existe todo um contexto social e educacional. Patto (1999, p. 119-120) acrescentou:

Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma e inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno o interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Essas interpretações do fracasso da escola, são a nosso ver inconciliáveis.

Ao discutir esses aspectos, fica evidente também a questão da subjetividade individual, e dos diferentes sentidos que a aprendizagem adquire para os atores do processo, com a expressão dos aspectos daquele que aprende e do outro que ensina e de como estes vivenciam o processo em si, bem como os sentidos que a aprendizagem tem e adquire ao longo do percurso na vida escolar. Ter acesso à leitura e à escrita não significa, necessariamente, o aprendizado efetivo da língua materna. Anos de escolaridade devem promover ganhos reais, mas podem representar situações de fracasso e evasão, que são acumuladas e somadas, gerando desconforto e insegurança em situações diversas de aprendizagem. Segundo Tacca (2005, p.236):

Entendemos que o aluno perfaz um processo de significação da aprendizagem, o que pode ser entendido apenas como um processo abrangente, no qual emergem motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações (entre pessoas ou entre professor e alunos) nos diferentes lugares e situações (de ensino e aprendizagem, por exemplo)[...].

A identificação com disciplinas escolares pode ser também transferida por vínculos positivos ou negativos estabelecidos com seus professores e, a partir daí, gerar situações de acolhimentos e entendimento, desencadeando resultados interessantes referentes à aprendizagem, ou situações de limitações e dificuldades.

O papel das estratégias de aprendizagem é proporcionar um maior contato entre aluno e professor e favorecer os processos dialógicos. Eles permitem mediar as relações de

aprendizagem, sem deixar de caracterizar as singularidades envolvidas no modo como cada personagem envolvido no processo lida com a aprendizagem (TACCA, 2005).

Esses princípios norteadores podem e devem ser aplicados dentro da educação porque definem, como contribuição principal, a compreensão da educação como um campo de atuação mediado pela cultura e pelo saber, que não se esgota em ações disciplinares, mas tem, como papel principal, capturar o sujeito do conhecimento e legitimar a educação como ação transformadora.

As contribuições de Tacca (2004, p. 217-218) são valiosas quando elucida:

O processo de aprendizagem, assim, só pode ser analisado, interpretado e compreendido acontecendo na integração do individual com o social, ou seja, dentro do sentido subjetivo ou da configuração subjetiva que o sujeito assume perante o objeto de conhecimento. Considera-se, portanto, o valor que adquirem os significados socialmente constituídos e a história dos processos interativos para que a configuração subjetiva ocorra.

Entender as relações humanas como determinantes para o processo de conhecimento e aprendizagem e situar a escola como um ambiente legítimo de ações socioculturais é atribuição de educadores e de toda a sociedade, pois a escola é espaço para aprender, conhecer e transformar. Não é possível apreender os seus diversos sentidos sem trazer a visão da teoria da subjetividade, porque a escola, com suas determinações, vem sofrendo a interferência de leituras estanques e descontextualizadas, oferecendo poucas oportunidades de compreensão e avanço, com ganhos reais frente ao conhecimento e à educação. Daí a busca por leituras que dialoguem com as instâncias do saber relacionadas a todas as dimensões da cultura e da sociedade em que vivemos.

Assim, a escola e seus agentes, representados por alunos, professores e demais integrantes, tem como papel principal dialogar sempre, abrindo espaço de comunicação entre todos seus atores e possibilitando que a aprendizagem se efetue de modo legítimo.

Ao falar em aprendizagem, as contribuições de Vygotsky (2007) são de fundamental importância, pois ajudam a compreender como o processo ocorre. Em seus conceitos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, temos um espaço valioso para pensar a aprendizagem e o papel do educador como mediador. É no espaço da interação que as ações educativas vão se constituir e promover o conhecido conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de que o autor fala:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Para trabalhar com a intervenção de crianças com dificuldades de aprendizagem, é necessário entender a questão da subjetividade individual e social, pois a proposta tem como meta verificar a aprendizagem de cada uma, com suas especificidades e suas particularidades.

Ao olhar para aquele que aprende e definir como aprende, faz-se necessário compreender as relações de subjetividade que mediam as situações de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo.

As análises de González Rey (2005, p. 25) são de importância crucial:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se, permanentemente, na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim, sua riqueza dinâmica.

Entender o contexto em que as relações de aprendizagem acontecem e identificar os atores representados pelo aluno, o educador e a instituição escolar, possibilita verificar uma rede de relações complexa, constantemente repleta de sentidos. Há, ainda, a subjetividade individual e, somada a essa, a social, que permeia todas as relações existentes, mostrando o papel da cultura e o quanto é determinante para as várias produções de sentidos que serão atribuídos ao longo das relações entre quem ensina e quem aprende. Orofino e Zanello (1999, *apud* González Rey, 2005, p. 210) escrevem sobre a subjetividade social na escola:

Acreditamos que é fundamental uma visão sistêmica de não criar, por exemplo, sintomas institucionais na criança e pensar sempre em termos de relação. Existe uma forma de pensar complexa, multifacética, relacional e comunicativa, capaz de abranger tanto o sujeito individual como a subjetividade social. Ou seja, tenta-se dessa forma aproximar-se da multidimensionalidade do ser humano enquanto indivíduo simultaneamente produto e ator de um determinado contexto histórico e social. Pensar nessa multiplicidade e em alternativas não é para nós apenas um dever como investigador. É dever ético da psicologia e da pedagogia, sob pena de perder a perspectiva de complexidade do ser humano.

A intervenção necessita ser constituída nesses espaços entre a subjetividade individual e social, mas para se constituir, também é imprescindível que se criem caminhos dentro da

intervenção, para verificar como ocorre a aprendizagem de cada um. Dessa maneira, faz-se necessário verificar as estratégias de que os sujeitos utilizam quando aprendem e verificar o quanto podem auxiliar a ação de aprender.

A ação dialogada que media o contato entre professor e aluno possibilita a criação de canais de comunicação para que se possam compreender os conceitos e entendimentos necessários a toda aprendizagem. Tacca (2006, p. 62) ressalta a importância de conhecer as diferentes estratégias:

[...] serve para dialogar e conhecer o processo de pensamento do aluno, ele poderá verificar se os alunos já possuem os conceitos básicos e aprofundar ou incluir aqueles que ainda mostram-se necessários. Essa atenção do professor e seu diálogo com o pensar do aluno lhe permitirão identificar que tipo de estratégia seria conveniente para o aluno prosseguir constituindo o seu aprendizado.

Ao estudar o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (2005) constatou que a curva do desenvolvimento não coincide com a do aprendizado, afirmando que a do aprendizado escolar precede o desenvolvimento. A educação, como um todo, sempre se baseia em verificar aquilo que as crianças já sabem. Nem sempre se observa que o que pode promover a aprendizagem são aqueles avanços adquiridos quando as crianças se deparam com situações que estão além de sua capacidade, mas que podem solucionar quando auxiliadas por adultos ou outras crianças mais capacitadas.

Com base na zona de desenvolvimento proximal, pensar a educação deve ser tarefa relacionada, constantemente, com a perspectiva de aprender de modo contextualizado, ter sentido e mobilizar aquele que aprende para fazê-lo de modo ativo e produtivo. De acordo com Vigotski (2004, p.428):

A educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, é a reeducação do já realizado[...].

Ao entender o pensamento e a linguagem como lastros para o desenvolvimento humano, a escola é um local em que essas atividades podem ser experimentadas e ampliadas para que muitos possam ser beneficiados. Então, aprender a ler e escrever começa com a relação do pensamento e da linguagem, passando pelas sucessivas etapas de identificar palavras, atribuir sentidos e elaborar conceitos para possibilitar a aprendizagem da língua

como instância de relações entre o brinquedo e o trabalho, elo expresso por ações reconhecidas apenas no homem.

Diante desse grande desafio, a pesquisa realizada teve como proposta intervir na relação com alunos promovendo ganhos para consolidar a aprendizagem. Nas mediações entre alunos e pesquisadora, as interações incluíram atividades variadas de leitura e escrita, mas a principal preocupação era a de aproximar alunos do objeto da aprendizagem, usando recursos variados e dialogando sobre eles.

Aprender requer uma série de ações integradas, que visam ao sucesso do processo mediado pela relação entre as pessoas que se colocam à frente desse percurso. A subjetividade individual e a social são como espaço de ações dessas relações e a zona de desenvolvimento proximal é como o palco de um ambiente propício à aprendizagem, determinando o processo e suas diferentes etapas. Para Tacca (2005, p. 235):

Os processos de ensino-aprendizagem, desse modo, precisam ser pensados como oportunidades de exploração dos conteúdos subjetivos, que se integram aos objetivos escolares. As práticas formais de ensino mudariam consideravelmente, se fossem consideradas como processos intersubjetivos, em que transitam, dinamicamente, os sentidos e os significados dos diversos atores da sala de aula.

Ao compreender o desenvolvimento da comunicação e as fases de desenvolvimento infantil, entendem-se as lacunas de alunos com dificuldades, expressas em diferentes momentos de suas aprendizagens, nem sempre evidenciadas de modo claro. Crianças com dificuldades de fala e linguagem podem ser as que apresentam maiores dificuldades em seus processos de aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que a linguagem oral precede a escrita, ao mesmo tempo em que fornece elementos para esse aprendizado. (FERREIRO, 1993).

Outro aspecto importante é que a língua oral é muito mais fácil para a criança do que a escrita, que requer conhecimento específico e uso adequado. A grande maioria dos erros iniciais refere-se à modalidade de escrita apoiada na fala, porque a primeira tentativa daqueles que estão aprendendo é usar como referência a língua oral e escrever como falam. Mas a escrita não é a transcrição da fala; por ser um código, tem regras arbitrárias, nem sempre com correlações expressas naquilo que as crianças já conhecem. (MORAIS, 2007; MONTEIRO 2005; ZORZI, 2003).

No processo de relação do aluno com alguém mais experiente será possível dominar o código da língua escrita e lida. Para isso, é imprescindível avançar no sentido de que se

escreve para expressar ideias, emoções e sentimentos; por meio da escrita podem-se adquirir conhecimentos que se fazem ao mesmo tempo em que se legitimam.

Esse é, sem dúvida, o maior legado da educação, porque vivenciamos ações. Não há um produto materializado, como o produzido nos meios de produção da fábrica. Há um caminho possível de transformar as ações de alunos e professores e de permitir que o acesso à cultura seja fidedigno e real, por meio de configurações subjetivas constituídas nas relações de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2 As contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita

As contribuições da teoria histórico-cultural são de fundamental importância para compreender o papel da comunicação e dos processos de leitura e escrita no desenvolvimento do homem. Os processos referentes ao papel do pensamento e da linguagem, a palavra como signo, os processos de formação de conceitos, o desenvolvimento do brincar em suas diferentes fases e ainda a zona de desenvolvimento proximal serão tratados numa proposta de relacioná-los com a fase de desenvolvimento dos processos de leitura e escrita em escolares. Cada um dos aspectos citados é de imprescindível para compreender como ocorre essa apropriação e sua grande interferência para os processos mentais superiores.

Ao se falar de leitura e escrita, faz-se necessário retomar as instâncias referentes ao desenvolvimento da língua e de suas representações frente ao desenvolvimento humano. A língua expressa a cultura de determinado povo e é algo que nos diferencia das demais espécies, pois o homem é aquele que usa a inteligência e que pode expressar suas ideias, desejos e emoções graças ao uso da linguagem. Essa linguagem permitiu ao homem falar daquilo que está ausente, e usar signos em que há elementos referentes a significados e significantes. As línguas usadas têm diversos usos e atribuições e podem ser dominadas à medida que o sujeito ingressa no desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2007; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; KATO, 1985).

Os elementos presentes na linguagem são desmembrados em diferentes aspectos, que têm como prioridade compreender a língua materna. São eles: a fonologia, a semântica, a sintaxe, a pragmática e assim por diante. O sujeito tem a capacidade de estudar os sons da fala, entendendo as palavras e atribuindo sentidos aos diversos vocabulários, somado ao

próprio uso da linguagem mediante a ação de comunicação. A língua é dinâmica e seu uso determina também sua forma, suas modificações e a atribuição dos diversos significados e sentidos. (BISHOP & MOGFORD, 2002).

Para compreender a linguagem e o uso da leitura e escrita, é preciso se debruçar sobre os trabalhos de Vigotski (2005; 2007), tanto no que diz respeito à formação social da mente como nos escritos referentes ao pensamento e à linguagem, para poder dialogar entendendo que a fala da criança norteia suas ações e que, a partir dela, pode elaborar não só suas condutas, mas, principalmente, organizar ações que tendem a uma função psicológica cada vez mais complexa.

Os processos de aprendizagem vivenciados pelos sujeitos necessitam dos elementos do pensamento, da linguagem e da fala, que estão imbricados em todas as trajetórias que serão vivenciadas pelas crianças no decorrer do desenvolvimento. Tais aspectos determinam um conjunto que responde pela capacidade de apreensão dos processos de significação. Assim se expressa Coelho (2009, p.45):

O signo lingüístico, unidade básica do fenômeno da representação semiótica que atravessa a experiência humana com a linguagem, não pode ser considerado nem como mero invólucro do pensamento, nem como mero sistema de comunicação de um conteúdo de pensamento. Ele é um dos instrumentos constituintes e constituídos do conteúdo do pensamento, isto é, o pensamento se constitui por meio dos signos da linguagem, que, por sua vez, passam a ser constituídos pelo pensamento.

Entender o desenvolvimento inicial de linguagem e o uso da fala a compreender como ocorre o domínio do código da língua materna. É evidente que um bom falante da língua tem todos os requisitos necessários para o domínio posterior dos processos de leitura e escrita, formalizados pelo papel do código e pelo acesso à escola. Contudo, aquelas crianças que apresentam atrasos na aquisição e no domínio do uso da língua são também candidatas a ter menor fluência nos processos de aprendizagem da leitura e escrita. (GUIMARÃES, 2005).

Então dominar a língua materna é algo importante no desenvolvimento da comunicação e tem início no decorrer do desenvolvimento infantil. A comunicação e a linguagem, sob a perspectiva histórico-cultural, têm como função primordial o contato social.

A escola tem o papel de promover constantemente o diálogo entre a criança e o seu interlocutor, que no caso é representado pela figura do professor. Esse movimento da aprendizagem ocorre mediado não diretamente pela necessidade única de adquirir determinado conteúdo, senão que pela manifestação espontânea e ao mesmo tempo conduzida

de processos de ensino e aprendizagem que tem referência em aspectos de fala e linguagem além da elaboração do pensamento. De acordo com Coelho (2009, p.46),

[...] mesmo que nunca tenham ouvido falar em lingüística, alunos e professores dos primeiros anos de escolarização então envolvidos com tarefas caracteristicamente lingüísticas. Suas práticas cotidianas os conduzem todos à reflexão sobre a relação entre linguagem oral e escrita, sobre os fatos da fonologia da língua, sobre diferentes usos e funções do texto escrito.

A criança pequena, enquanto age sobre os objetos, fala, e essa fala organiza suas ações. A fala para si mesmo tem a denominação de egocêntrica; para a teoria em questão, é adquirida no decorrer do desenvolvimento, um instrumento do próprio pensamento infantil. Segundo Vigotski (2005, p. 20):

[...] nossas descobertas indicam que a fala egocêntrica não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo, a busca e o planejamento da solução de um problema.

O desenvolvimento do pensamento decorre sempre do social para o individual e tem como lastro o papel da cultura. É certo que o que estrutura o ser humano é o olhar do outro. É no social que as ações se delimitam e é só por conta disso que é possível verificar a capacidade de ser agente das próprias atividades, mediadas nas diversas relações que acontecem na instância do social, promovendo ganhos e avanços na vida do sujeito.

No processo de desenvolvimento do ser humano, a fala egocêntrica, característica da linguagem infantil, vai se transformando em fala interior. Ela tem a função de organização do pensamento. A fala egocêntrica, para Vigotski (2005), tem seu maior desenvolvimento na primeira infância. Depois, com a fala interior, dá-se início a um processo de estabilização, que culmina com o início da idade escolar. Nesse momento há certa independência entre a expressão da fala para a organização das ações e do pensamento, favorecendo a autonomia do sujeito.

A fala e suas expressões sociais são determinantes para os processos de aprendizagem da leitura e escrita. Os processos internos de pensamento e linguagem determinam o acesso às estruturas referentes ao código da língua materna. A passagem da fala egocêntrica para a interior demarca um momento em que novas ações são necessárias. Exigem-se níveis de

complexidade, tanto referentes ao pensamento como à linguagem, quando se fala em aprender a ler e a escrever. Vigotski (2005, p. 23) explica a função da fala:

A função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa.

A comunicação infantil vai sendo ampliada aos poucos porque, de início, as palavras são determinadas de acordo com o uso que a criança faz delas. Com relação ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, porque só mais tarde é capaz de dominar as unidades semânticas separadas e representadas pelos significados das palavras. O uso mostra que a atribuição de sentido tem estreita relação em todos os momentos dessa comunicação, determinado as relações existentes também entre pensamento e linguagem. Vigotski (2005, p. 150-151) discorre sobre o significado:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno de fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

A princípio, existe uma diferenciação entre o pensamento e a fala. Depois, a fala passa a apresentar um estágio pré-intelectual que tem representação no pensamento por um estágio pré-linguístico e, finalmente, passa a existir uma crescente convergência que culmina com o pensamento, tornando-se verbal e a fala racional. (VIGOTSKI, 2005).

A palavra é um signo que participa no processo de formação dos conceitos, portanto, as funções psíquicas superiores são mediadas por meio desse signo. O surgimento da palavra e de seus variados usos tem como meta a solução de problemas no homem. Entretanto, ao olhar para o desenvolvimento infantil, verifica-se que a criança pequena se depara com a necessidade de solucionar situações, e à medida que cresce vai, necessariamente, se deparar com a capacidade de resolver, cada vez mais, problemas complexos. De acordo com Vigotski (2005, p. 72-73):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferências ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

No processo de constituição das funções psicológicas superiores, a formação de conceitos tem início na infância, atingindo seu ápice no final da adolescência. Na formação de conceitos, Vigotski (2005) mostra que a criança pequena tem uma tendência a agrupar de modo desorganizado objetos, numa tentativa de solucionar determinado problema, o que na idade adulta é feito usando-se um novo conceito. Isso se deve ao fato de que, por ter um pensamento sincrético, a criança mistura percepção, pensamento e ação de modo desordenado e sem relação com o significado das palavras. Usa a palavra, mas não é capaz ainda de explicar o seu uso.

Com o desenvolvimento, a criança passa a uma fase em que supera o egocentrismo e já expressa a relação real entre os objetos, usando aqui o pensamento por complexos de que fala Vigotski (2005). Passa a relacionar os objetos devido às reais relações expressas, com coerência e objetivo certo, embora ainda não represente o pensamento conceitual propriamente dito. Têm início os pseudoconceitos, que representam um momento de transição entre o pensamento por complexos e a verdadeira formação de conceitos. Vigotski (2005, p. 84) explicita:

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos.

Para que ocorra o desenvolvimento dos conceitos infantis, deve haver o diálogo e a comunicação entre criança e adulto. Ao dialogar com o adulto, a criança forma, constantemente, pseudosconceitos que, por sua vez, mediam as relações entre os complexos e o que vier a ser um conceito, mas a criança passa a fazer uso do pensamento conceitual sem se dar conta disso, o que determina o desenvolvimento intelectual dessa fase.

Ao final da adolescência, Vigotski (2005) mostrou a aplicação de um conceito que foi apreendido e formulado em um nível abstrato e aplicado a novas situações concretas. Ao se examinar a complexidade que marca toda a trajetória da formação de conceitos, constata-se o

movimento do pensamento dentro dessa trama que é a formação de conceitos, dinâmica, que vai do geral para o particular e do particular para o geral.

O estudo da relação entre a palavra e o significado demonstra que o significado é apenas uma das zonas de sentido da palavra, talvez a de maior referência, encontrada no dicionário, mas a relação entre a palavra e o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Uma palavra adquire sentido dependendo do contexto em que se encontra, e pode mudar o sentido, fato verificado na metáfora, em que as palavras expressam sentidos diferentes em contextos específicos. (VIGOTSKI, 2005).

A relação entre as palavras e os sentidos tem, na arte, a sua maior expressão, tanto na poesia como na dramaturgia. A riqueza dos sentidos pode emocionar e expressar aspectos das palavras que são de ordem complexa, móvel e variável. Por isso o adolescente consegue entender o duplo sentido e as piadas, enquanto as crianças em início de escolarização não são capazes de tal compreensão.

É no uso das relações de brinquedo que se pode verificar a riqueza de ações que a criança vivencia. O brinquedo é uma forma de expressão que tem a linguagem e o pensamento atrelados. No decorrer da ação de brincar, a criança é capaz de elaborar aspectos internos de seu pensamento. Embora a ação de brincar permita a criança satisfazer certas necessidades, nem sempre o brincar pode ser visto como fonte de prazer. Outro aspecto importante de ser elucidado diz respeito ao fato de que, em cada idade, temos uma atividade de brinquedo que se modifica, tendo como base as próprias necessidades infantis. (VIGOTSKI, 2005; OLIVEIRA, 1992).

A criança pequena, conforme Vigotski (2005), tem uma enorme necessidade de satisfação imediata de suas necessidades; tudo se resume no aqui e agora. A criança em idade pré-escolar depara-se, com certa frequência, com a impossibilidade de satisfazer algumas necessidades, o que leva aos sentimentos de frustração, porque ela ainda conserva a característica da idade precedente, que é definida pela necessidade urgente de satisfazer sua necessidade primeira, mas já é acompanhada de uma grande quantidade de situações em que seus desejos e necessidades não podem ser satisfeitos imediatamente. Para lidar com essas situações, deslocam-se para um mundo ilusório e imaginário em que é possível realizar desejos – esse é o mundo do brinquedo.

Somente no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar é possível constatar o uso do jogo com regras. O aspecto mais importante encontrado no brincar na idade pré-escolar é que o pensamento está separado dos objetos e as ações surgem das ideias e não das

coisas, sendo possível transformar um pedaço de madeira em revólver, um cabo de vassoura em cavalo e assim por diante. Vigotski (2007, p. 15) considera que o brinquedo

[...] fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre um significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um “cavalo-de-pau” como pivô. Neste ponto crucial, a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção.

É inegável a contribuição do brinquedo para o desenvolvimento infantil. Faz-se necessário compreender suas diferentes etapas para entender que, a cada fase, uma relação diferente se estabelece. A criança pequena tem a possibilidade de brincar sem separar a situação imaginária da situação real. Em idade escolar, o brinquedo assume um papel específico em seu desenvolvimento, em que a atitude prevalece em relação à realidade, com continuação interior na instrução escolar e no trabalho, referendada pelo uso das regras. Para Vigotski (2007), a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Os estudos de Hertz (*apud* VIGOTSKI, 2007) mostram quais significados simbólicos surgem no brinquedo através de gestos figurativos e quais surgem através das palavras. Ao estudar a linguagem de quatro diferentes grupos de crianças, constatou que algumas crianças representavam qualquer coisa através de movimentos e mímicas, sem qualquer palavra; em outro grupo, as ações foram acompanhadas pela fala; no terceiro grupo, as expressões eram puramente verbais, sem qualquer expressão corporal ou gestual; no quarto grupo, as crianças não brincavam, e a fala tornou-se o único modo de representação. Evidenciou-se que a porcentagem de ações gestuais desaparece com a idade nas brincadeiras, enquanto a fala passa a predominar.

Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças representam ações o tempo todo e às vezes a fala acompanha cada instante da atividade de brincar. No entanto, em um determinado momento do desenvolvimento infantil, a criança perde a necessidade de representar e passa a organizar suas atividades de outro modo. Nesse período verificamos um conteúdo linguístico maior e com mais necessidade de expressar as ações e atividades.

A brincadeira cede lugar à conversa e ao diálogo entre grupos de crianças, etapa em que as atividades escolares se estabilizam e a produção tem seu maior desenvolvimento.

Vigotski (2007, p. 134) explica: “A representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”.

O brincar tem sua função e mais ainda sua representação no desenvolvimento dos processos referente à linguagem escrita, mas cabe compreender o porquê das dificuldades das crianças em lidar com a aprendizagem da escrita. Algumas questões podem ser explicadas quando olhamos para o aspecto abstrato da escrita, que é um código e necessita ser aprendido para ser devidamente utilizado; exige um processo complexo de transcrição de sons em grafias e, a todo instante, a elaboração do que escrever. Trata-se de uma tarefa bem diferente da linguagem oral, que a criança já domina. Mesmo antes, quando não dominava completamente, podia usar sem saber explicar como. Para escrever, entretanto, é necessário saber como, utilizar-se do código e das regras, pensar sobre o que e como fazer.

Outro aspecto relevante referente ao processo de aprendizagem da linguagem escrita diz respeito ao fato do interlocutor, que neste caso está ausente – uma situação diferente do brincar e da linguagem oral, uma nova realidade para a criança. A escrita não tem sentido para a criança; sua necessidade é nula, então, não há desejo ou vontade de aprender. Na linguagem oral, existia a troca com o interlocutor e sua modalidade era condensada e abreviada. Na escrita, a criança vai ter que compreender os processos de abstração e tem que pensar e compreender aquilo que está realizando. O nível de exigência é maior; há necessidade de se mobilizar para querer aprender e lidar com o desconhecido, representado por essa nova modalidade, a escrita.

A linguagem escrita é, para Ferreiro (1993), precedida pelo desenho e seus simbolismos. Uma das principais descobertas dessa fase do desenvolvimento é o fato de constatar que, além de desenhar coisas ou ações, mais importantes é ser capaz de desenhar a fala. Desse modo, os primeiros escritos são de primeira ordem e os de segunda ordem já esboçam a criação de sinais escritos representativos das palavras contidas na fala.

Vigotski (2007, p. 141) assinala que a compreensão da linguagem escrita

[...] é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo o que gênios da humanidade criaram no universo da escrita.

Os processos de leitura e escrita são concomitantes. É impossível tratar de um sem incluir o outro. Porém, diferentemente da linguagem oral, a leitura e a escrita necessitam de motivação para serem efetivadas e ainda têm relação direta com a cultura em que estão inseridos seus usuários. Por isso muitas crianças chegam à escola conhecendo o próprio nome e com alguns conhecimentos específicos sobre leitura e escrita, mas outras podem prescindir de tais informações. Ler é, para Cagliari (2000, p. 104): “[...] um ato linguístico diferente da produção espontânea de fala sobre um assunto qualquer. Ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. É exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante”.

A entrada no ensino formal tem um novo e importante diferencial para a criança que deixa de lado o mundo do brincar e vai se deparar com um universo simbólico, cheio de novas representações. Por isso, quanto mais rico de estímulos e demandas for o ambiente, maior será a exposição aos aspectos linguísticos que vão compor o futuro aprendizado, gerando facilidades. Caso contrário, geram-se dificuldades.

Os processos de leitura e escrita necessitam, a princípio, de operações de análise e síntese em que os significados das palavras ficam na dependência de palavras auditivamente familiares. Isso ocorre porque, no início do aprendizado, as crianças ainda não possuem um vocabulário visual extenso das palavras utilizadas. De acordo com Kato (1985, p. 25),

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra, ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintático.

No início do processo de aprendizagem, a criança depara-se com diferentes etapas da leitura e escrita, tendo que diferenciar grafema e fonema, associá-los, e ainda ser capaz de lidar com aspectos de entonação, prosódia e pontuação, para permitir ganhar sentido e compreender o que está sendo lido. Só mais tarde é possível organizar todos os aspectos envolvidos na leitura das palavras e passar a ler o todo, e não estrutura por estrutura desmembradas, como assinalou a autora acima.

Na aprendizagem das primeiras letras, as crianças tendem a compreender a escrita como transcrição da fala, cometendo erros que têm como justificativa esse apoio. Porém, esse processo é quase necessário para que venha, depois, compreender e ser capaz de manipular as unidades menores da língua, assim como conceber os segmentos sonoros das palavras e a

discriminação das representações visuais que compõem a escrita. Desse modo, Kato (1985, p. 118) acrescentou:

Se a criança concebe a escrita como uma representação da fala e a escrita da língua em questão é alfabética ou silábica, uma das pré-condições para a criança adquirir essa escrita é a capacidade para a análise segmental da fala à nível silábico ou fonológico, isto é, a capacidade para aprender sons como unidades abstratas.

Concordando com as ideias de Kato (1985), vale salientar, ainda, que a consciência fonológica será efetiva se for estimulada e conhecida pelos profissionais da educação infantil e pelos alfabetizadores que precisam entender cada vez mais sobre o desenvolvimento dos processos que vão acompanhar o início do aprendizado da leitura e escrita. A língua materna é alfabética, portanto, sua principal referência é a sílaba como unidade menor das palavras; as referências sonoras exigem uma maior abstração e correlação entre som e símbolo gráfico, o que pode dificultar a compreensão. O educador deve facilitar e ser mediador dessa aprendizagem, gerando situações que promovam esse conhecimento.

Os processos formais referentes ao aprendizado da língua materna são conhecidos por profissionais da educação; a capacidade de correlacionar as unidades menores da língua gera conhecimentos sobre sua aquisição. Esse conhecimento deve ser compartilhado por todos em processo de aprendizagem. Informar sobre letras e seus respectivos nomes, sons e verificar a sua composição para formar as palavras são atribuições necessárias para que se possa aprender a ler e escrever a língua materna. A consciência fonológica, nas considerações de Moojen (2003, p.11),

[...] envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas e rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir e transpor). Portanto, as habilidades metafonológicas podem ser divididas em três tipos: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema.

O processo de aprendizagem compreende etapas que são vivenciadas no decorrer da alfabetização porque marca o início efetivo da escolarização da leitura e escrita, mas isso não impede outros conhecimentos e mesmo o processo de inferência que acompanha a trajetória das crianças. Nos estudos de Ferreira e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, vê-se de perto como são as hipóteses formuladas pelas crianças para compreender a escrita e a leitura.

A grande contribuição do estudo de Ferreira e Teberosky (1985) foi porque, ao observar as crianças em diferentes momentos do processo de aquisição da linguagem escrita, elucidaram que o diferencial na aquisição não se encontrava na aprendizagem em si, e sim no processo que as crianças construíram para se apropriar da língua materna, com suas relações e constantes contradições, sendo necessário um esforço tremendo para seguir avançando em suas análises até encontrar o desfecho final, com domínio do código escrito. Para conseguir avançar no processo de aprendizagem, precisamos ter crianças ávidas e curiosas para saber e aprender e educadores atentos ao movimento de seus alunos para favorecer alternativas que os levem a solucionar dúvidas e erros, necessários à aprendizagem da leitura e escrita.

Para entender a dinâmica que envolve a leitura e a escrita, as crianças passam por diferentes etapas, que podem ser representadas desde a diferenciação do desenho da escrita, ao entendimento de que, para escrever o nome de objetos grandes, são necessárias palavras maiores com relação a seus segmentos, até a concepção de que o segmento fonético é que determina a compreensão final para a aquisição da escrita. Desse modo, são apresentadas quatro fases distintas em que escrever é reproduzir os traços típicos da escrita; para ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas; atribuição de um valor sonoro a cada uma das letras de determinada escrita e, finalmente, a passagem da hipótese silábica para a alfabética (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Entender as diferentes fases do desenvolvimento infantil pode ser de grande importância para educadores. O desenho e o brincar são etapas que antecedem a leitura e a escrita, mas que guardam estreitas relações com todo esse processo que vem depois. A linguagem oral, com suas representações e conceitos, tem suas continuidades na linguagem escrita. Embora com diferenças, uma desencadeia na outra, sempre em estreita relação com os sentidos e significados, acrescentando a compreensão aos processos de pensamento e linguagem no desenvolvimento humano.

Para Ferreira (1993), a alfabetização exige um processo constante de reflexão em que a criança constrói, em sua trajetória, hipóteses importantes para fundamentar suas aquisições diante da escrita. Portanto, embora sob uma perspectiva psicogenética, seus estudos apontam para a escrita como processo social vinculado ao uso e aos costumes da língua que está sendo aprendida.

Compreender a adequada escrita das palavras tem relevância não apenas para que se possa escrever corretamente, mas para que se possa ler com fluência, elementos-chaves para

que o interlocutor possa compreender o que foi lido e para que o leitor possa entender aquilo que leu.

Segundo Gombert (2003, p. 26), o bom leitor tem necessariamente dois atributos importantes de procedimentos de reconhecimento de palavras:

[...] um procedimento de acesso direto (ou direcionado) que procede pelo pareamento direto da configuração escrita da palavra com sua representação visual na memória, sem a utilização de conhecimentos fonológicos, estaria em ação na identificação de palavras familiares. Um procedimento de acesso indireto (ou de montagem), que, previamente ao acesso ao léxico, transforma a informação visual em informação fonológica pela aplicação de regras de correspondência entre grafias e fonias, seria utilizado para a identificação de palavras menos familiares e para a leitura em voz alta de conjunto de letras pronunciáveis, mas que não constituem palavras.

É evidente que, quanto mais frequente é o aparecimento de uma palavra no léxico, maior será a capacidade do leitor de identificá-la. Isso ocorre porque existe uma representação visual na memória. Quando a palavra se repete com grande incidência, é previamente identificada, sem que se precise passar por um processo de decodificação grafema-fonema. Diferentemente ocorre com as palavras denominadas de baixa frequência, em que há um desconhecimento por parte do leitor, que necessita proceder à transcrição da imagem para as regras de correspondência grafema-fonema.

Esse procedimento pode ser exemplificado quando temos que ler uma bula de remédio, em que aparecem os princípios dos medicamentos com a inclusão de nomes pouco comuns, de conhecimento apenas de determinados profissionais. Geralmente, é uma leitura laboriosa e de difícil compreensão, prescindindo da regra de conversão grafema-fonema.

Entretanto, além das palavras lidas serem categorizadas em relação à sua frequência de surgimento no contexto dos enunciados para determinado usuário, essa não é a única relação existente. A capacidade de manipular os sons da fala durante a leitura, por meio dos processos de memória e ainda das correlações grafemas-fonemas, traz informações importantes, mas existe o fator compreensão que precisa ser considerado, pois decodificar não significa, necessariamente, compreender. A esse respeito, Gombert (2003, p. 45) escreve:

A habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê, o que exige, no mínimo, que sejam levadas em conta a estrutura gramatical que governa a organização das palavras na frase e que as marcas de coesão textual (que ligam as proposições e as frases entre si) sejam tratadas.

A língua materna refere-se a um código que precisa ser ensinado para ser aprendido. Um exemplo disso é o caso da ortografia, que compreende palavras regulares, em que há poucas dificuldades com relação à sua escrita, e as irregulares, que representam uma maior incidência de erros porque são determinadas por arbitrariedades da língua, pautadas nas normas ortográficas que necessitam ser compreendidas para assegurar a correta produção.

Ao unificar a escrita correta das palavras, Morais (2007) infere que o código escrito permite a sua leitura em diferentes regiões do país. Cada grupo social apresenta um modo diverso de oralidade, bem como o regionalismo, que se refere às características próprias na pronúncia de palavras. Entretanto, para ler, precisa-se de um sistema de coesão que permita a identificação da leitura sem qualquer interferência do modo como se dá a oralidade. Então, a leitura é soberana diante do sistema de oralidade. Desse modo, a pronúncia não é o único elemento encontrado diante do exercício da escrita das palavras. Temos, ainda, aspectos como a exposição do aluno à língua escrita, a frequência com que as palavras aparecem e a sua regularidade.

Desse modo, as contribuições de Morais (2007, p. 28) evidenciam que:

[...] se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente o seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender.

No entanto, é possível verificar que a presença de erros ortográficos perdura em alunos que estão em diferentes anos do ensino fundamental, e mesmo em alunos de nível universitário. Esse fato revela a fragilidade do sistema de ensino que, por desconsiderar a importância da ortografia para a aquisição correta da língua para que se avance em aspectos referentes aos conteúdos tratados nos textos escolares, deixa-se a lacuna em que a escrita correta das palavras não é assistida para ser, em determinado momento do processo de escolaridade, sanada e assegurada em alunos de níveis mais complexos de escolaridade. Saber escrever requer anos de estudos, mas elementos como conhecimento da ortografia asseguram ao aluno o domínio do código escrito, e vão ser determinantes para a maior compreensão e avanços na modalidade escrita.

Além de entender as diferenças entre a norma culta e os demais registros da língua, há que se compreender os aspectos contextuais, que são de grande relevância para o entendimento e o uso correto da escrita da língua materna. Monteiro (2005, p. 46) acrescenta:

Lidar com as identidades complexas ou com padrões de regras contextuais tem sido algo bastante difícil não só para quem aprende, mas também para quem ensina. O grande número de erros de grafia em indivíduos com vários anos de escolarização expressa os dois lados da moeda: o do aluno que, por algum motivo, não se apropria devidamente de regras até bastante previsíveis; e o da escola que há vários anos não vem conseguindo reverter esse quadro.

Os estudos sobre os erros ortográficos têm feito cada vez mais parte da aprendizagem de crianças em fase de aprendizagem da escrita, e vêm contribuindo de modo positivo para revelar as hipóteses formuladas pelos alunos diante de erros e da escrita de palavras e pseudopalavras, possibilitando a construção de conhecimentos mais elaborados.

Em Zorzi (2003), é possível encontrar uma categorização dos erros ortográficos, compreendendo desde o tipo à quantidade de erros de determinado sujeito e à média de erros encontrada por série. Os tipos de erros são assim distribuídos conforme descreve o autor (2003, p. 61): “[...] trocas surdas e sonoras; representações múltiplas; omissões; junção e separação de palavras; apoio na oralidade; inversões; acréscimos; generalização e confusão entre am x ao”.

Mediante o conhecimento das diferentes categorias, o professor pode organizar estratégias de trabalho visando a refletir, juntamente com os alunos, sobre a ocorrência dos diversos erros encontrados nas suas produções escritas, apontar as modalidades, identificando quais são os de maior incidência, e organizar, pela escrita de palavras ditadas e produções de textos, ações de autocorreção dos erros encontrados. Esse processo busca refletir sobre os erros para conhecê-los e organizar melhor o próprio conhecimento, gerando uma escrita mais consciente e efetiva.

Para ensinar e aprender a ler e escrever, são necessários vários aspectos já tratados no presente texto, mas o primordial aponta a função social da escrita, que precisa ser considerada, porque se escreve para o outro. É o outro que, interpretando essa escrita, permite a significação e a atribuição dos sentidos que a leitura e a escrita adquirem.

A escola ensina a ler e a escrever, mas aprendemos o código para poder usar e nos comunicar na sociedade em que vivemos. Quando não é permitida a compreensão dessa linguagem, interfere-se no entendimento desse processo por parte dos alunos, que não são capazes de atribuir sentidos positivos com relação à própria leitura e escrita. A alfabetização

tem início com a aprendizagem do código, mas ela não se consolida no final do primeiro ano do ensino fundamental; deve ter continuidade com os processos de letramento.

Os métodos e as práticas de ensino necessitam de um aporte teórico para fundamentar as condutas de profissionais da educação, contextualizando suas ações com coerência, para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de modo a viabilizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

A esse respeito, Soares (2004), em seu artigo sobre letramento e alfabetização, trata dos caminhos e descaminhos em que se encontra a alfabetização, e o equívoco em se privilegiar o aspecto fônico da língua em detrimento dos aspectos referentes aos usos de portadores textuais. Ambas as condutas metodológicas representam o ensino mais formal e tradicional e o construtivismo, porém se esquecem de que a língua tem um aspecto dinâmico e que compreende referências específicas, relacionadas às normas e aos aspectos culturais que determinam seu uso. Desse modo, acrescenta a autora (2004, p. 42):

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentadas em diferentes ciências, e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, isto é, que articule a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida pelo ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

Os processos de aprendizagem devem ter a alfabetização como meta, sem se esquecer de que necessitamos formar sujeitos que saibam se utilizar das práticas sociais de leitura e escrita para, dessa forma, consolidar suas aprendizagens e ser agentes de seus respectivos saberes, atribuindo sentidos subjetivos ao processo de aprendizagem vivenciado. O letramento refere-se ao uso da língua materna em todas as suas possibilidades, com vistas à inserção cultural. Esse fenômeno possibilitou, segundo Soares (2005, p.46),

[...] as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... .Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergir novas necessidades, além de novas alternativas de lazer.

No entanto, o cenário vivenciado mostra dificuldades em aprender a ler e a escrever em crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e não chegam a consolidar seus processos de aprendizagem. Trata-se de uma realidade em que a alfabetização não se concretiza e os sentidos referentes à aprendizagem não são nada animadores para alunos e profissionais. De acordo com Colello (s./d. Boletim eletrônico):

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam os alunos pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados 'problemas de aprendizagem' se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente institucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão na não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

A aprendizagem da leitura e da escrita em escolares com dificuldades de aprendizagem é um grande desafio, que necessita do olhar atento das instituições e organismos sociais e, ainda, de sujeitos implicados com uma formação de qualidade que possibilite às crianças o acesso aos bens culturais determinados pelo aprendizado da linguagem escrita. A escola precisa mais de condutas educativas do que de processos diagnósticos, e a comunidade escolar prescinde de práticas coerentes com aspectos teóricos que norteiem a atuação de educadores frente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita de seus escolares. Pois, segundo Smolka (1996,p.112),

[...] a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e compreensão. O que a escola como instituição não percebe; é que a incompreensão é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação.

A escola e seus atores devem compreender a dinâmica dos processos de aprendizagem como fruto de todo um contexto, que necessita ser incluído para pensar a educação e seus processos da leitura e da escrita como uma atividade que exige reflexão e envolve as dimensões subjetivas implicadas no curso do processo de escolarização. Esses aspectos merecem destaque, por oferecer pistas para os educadores construírem estratégias pedagógicas que atendam aos interesses dos alunos.

CAPÍTULO III

A PESQUISA

O método adotado neste trabalho teve como base a teoria histórico-cultural, que ofereceu subsídios para apreender a complexidade do processo da aprendizagem dos alunos que aceitaram participar da pesquisa. Essa abordagem considera que os aspectos da cultura de um povo não devem ser negligenciados. Falar de educação exige apontar relações de força e poder, que mediam não só a educação, mas o *continuum* de relações, que são multideterminadas pelos interesses de várias naturezas. Dentre esses interesses, estão os aspectos socioeconômicos e culturais que participam das ações em diversas instâncias da sociedade, que é quem determina o lugar da educação dentro do sistema, podendo privilegiá-la ou simplesmente desconsiderá-la.

A metodologia aplicada e as técnicas necessárias para entender o objeto do estudo são condutas e procedimentos essenciais para conseguir compreender a dinâmica do que foi apontando como questão a ser conhecida. Entretanto, todo pesquisador precisa delimitar o objeto a ser pesquisado, além das técnicas de estudo que possam facilitar e aprofundar as relações entre o pesquisador e o objeto a ser conhecido. Sem se desconsiderar a importância das técnicas, é preciso entender que são, em alguns momentos, limitadas, necessitando de cuidados específicos para não engessar o curso do processo a ser desvelado.

A proposta do trabalho foi desvelar as dimensões subjetivas contidas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens escolares visando a construir estratégias pedagógicas para viabilizar o processo de avaliação e intervenção desses alunos. Para esse fim, foi necessário analisar a história de escolarização daqueles encaminhados para a pesquisa, as manifestações dos atores do processo, representados pelos alunos, educadores, pais e pesquisadora e o movimento dialético que permitiu compreender os processos e suas dificuldades. O interesse maior centrou-se em verificar as etapas necessárias para a apropriação do conhecimento dos educandos frente às suas respectivas aprendizagens.

Fez-se necessário construir as informações juntos aos sujeitos estudados, compreendendo as apropriações e contradições implicadas no processo de aprendizagem da

leitura e da escrita. A pesquisa qualitativa ofereceu subsídios para a construção deste estudo. Flick (2008, p. 16) define:

A pesquisa qualitativa é a pesquisa não quantitativa ou não padronizada, ou algo assim, e sim dispõe de várias características próprias. Sendo assim a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados aquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação.

Sob essa perspectiva, a pesquisa se pautou em dados qualitativos, constituídos no decorrer da intervenção. Aos poucos foram atribuídos sentidos, por meio das ações integradas dos agentes que vivenciaram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Foi possível constatar que o conhecimento se constituiu e se legitimou por meio dessa ação integrada e continuou gerando novas zonas de sentido e articulando-as em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos. (GONZÁLES REY, 1995).

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), que defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, corroborou a pesquisa. O autor (2005, p. 5) estabelece que:

Compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem a pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas.

Por meio de uma intervenção dialógica, compreendemos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de cada sujeito estudado, considerando as suas particularidades e singularidades. Daí a importância do referencial teórico, capaz de nortear as diferentes etapas vivenciadas e de permitir a análise dos dados constituídos nas intervenções que se seguiram e que se utilizaram das Zonas de Sentido, definidas por González Rey (2005, p. 6) como:

Espaço de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não se esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. Tal conceito tem então uma profunda significação epistemológica que confere valor ao conhecimento, não por

sua correspondência linear e imediata com o real, mas por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas.(GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6).

Para trabalhar com a intervenção de crianças com dificuldades de aprendizagem, é necessário compreender os processos que se referem à subjetividade individual e social, que estão implicados nas relações para aprender. É necessário, também, entender o contexto onde as relações de aprendizagem acontecem e identificar os atores representados pelo aluno, o educador e ou pesquisador e a instituição escolar. Só aqui já é possível verificar uma rede de relações complexas, constantemente repleta de sentidos. Há, ainda, a subjetividade individual dos sujeitos e, somada a essa, a social, que permeia todas as relações existentes, mostrando o papel da cultura e o quanto é determinante para as várias produções de sentidos que serão atribuídas ao longo das relações entre quem ensina e quem aprende.

As contribuições de González-Rey (2005, p. 25) são de valor crucial:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se, permanentemente, na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim, sua riqueza dinâmica.

A intervenção necessita ser constituída nesses espaços entre a subjetividade individual e social. Porém, para se constituir, também é imprescindível que se criem caminhos dentro da intervenção, para verificar como ocorre a aprendizagem de cada um. Dessa maneira, faz-se necessário compreender as estratégias que os sujeitos utilizam quando aprendem e verificar o quanto podem auxiliar a ação de aprender. Tacca (2006, p. 62) ressalta a importância de conhecer as diferentes estratégias:

[...] serve para dialogar e conhecer o processo de pensamento do aluno, ele poderá verificar se os alunos já possuem os conceitos básicos e aprofundar ou incluir aqueles que ainda mostram-se necessários. Essa atenção do professor e seu diálogo com o pensar do aluno lhe permitirão identificar que tipo de estratégia seria conveniente para o aluno prosseguir constituindo o seu aprendizado.

É na ação dialogada que media o contato entre professor e aluno que há a possibilidade de criar canais de comunicação para que se possam compreender os conceitos e entendimentos necessários a toda aprendizagem. Pois o sentido não aparece

explicitamente. Ele é configurado também, por meio de expressões não verbais e demais expressões, nas quais o sujeito se envolve emocionalmente. Isso exige interpretação por parte do pesquisador no curso da pesquisa, que deve construir um indicador definido por González Rey (2005, p.48): “[...] é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar segmento a um eixo de significação no processo de construção teórica”.

A modalidade selecionada foi pesquisa participante, com intervenção individual dos sujeitos, em um período que transcorreu de março de 2008 a dezembro de 2008. Nesse tipo de pesquisa, o que está em jogo é que os atores, além de ser objetos de estudo, também podem atuar, participando efetivamente do processo, e não apenas como dados brutos a serem contabilizados. A pesquisa participante tem a participação como lugar preponderante, a preocupação com um projeto político e o uso de uma linguagem crítica. (EZPELETTA e ROCKWELL, 1986).

O trabalho foi realizado com sujeitos diante de suas aprendizagens. Iniciou-se com a avaliação, identificando-se suas possibilidades e dificuldades para aprender. Teve continuidade nas intervenções dialogadas, com mediação nas atividades de leitura e escrita. Ao ter essa oportunidade, verificamos sujeitos ativos e atuantes diante do objeto a ser apreendido.

De acordo com Ezpeletta e Rockwell (1986, p. 90), a pesquisa participante difere da pesquisa-ação em muitos aspectos. Dentre eles:

[...] a participação assume no processo de pesquisa e na mudança do papel clássico informante que passa a ser sujeito, tanto para a construção do conhecimento como para a ação. Ao acentuar em especial, a concepção diferente do sujeito e das implicações metodológicas nelas contidas, essa crítica não desenvolve o posicionamento até as últimas conseqüências. Noutras palavras, ela não chega a formular, em profundidade, os problemas da construção teórica, que também derivam do papel protagonista do sujeito.

Sob essa perspectiva, a proposta da pesquisa participante vem corroborar o caráter construtivo interpretativo, constituído nas mediações entre os atores, representados pela pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Desse modo, a preocupação não é apontar a dificuldade ou o problema de leitura e de escrita, mas entender como se aprende e considerar o erro como parte desse processo. Constatou-se o sentido do erro a partir dos elementos que se repetem nessa ação. Assim, utilizamos alguns instrumentos semelhantes para avaliar as condições de aprendizagem da leitura e da escrita: leitura de imagem seguida de interpretação,

leitura de textos diversos seguida de interpretação oral e escrita, preenchimentos de lacunas e ditados de palavras e frase, que foram comuns a todos. Para a avaliação, os instrumentos foram diferentes e relacionados com as escolhas e necessidades de cada aluno e com referência a alguns temas adotados por eles. A descrição detalhada dos materiais será apresentada no item que trata dos instrumentos utilizados.

A busca pelos objetos tem relação direta com as questões do sujeito, visto que os instrumentos podem e devem ser vistos como algo individual, que remete às necessidades individuais. O jogo eleito pode ser adaptado como instrumento no processo de intervenção, mas também funcionou como um mediador para a observação dos erros ortográficos, pois levou à sua análise. Essa flexibilidade é possível na pesquisa participante. Os instrumentos podem até ser semelhantes aos da pesquisa clássica, mas em geral comportam-se de modo mais interativo e implicativo. Acima de tudo, é fundamental entender, segundo Ezpeletta e Rockwell (1986,p. 87), que toda pesquisa (e com a pesquisa participante não é diferente):

[...] parte de uma ou várias questões. Em geral elas se originam da descoberta de um problema que surge ao observar-se mais ou menos sistematicamente a realidade. A origem das questões também resulta da comprovação da insuficiência, da imparcialidade, ou do erro da teoria precedente [...].

O processo final desse percurso de intervenção da aprendizagem visou permitir a leitura e a escrita, com a avaliação das dificuldades, a fim de identificar os caminhos a serem tomados para efetivar a aprendizagem de usuários da língua portuguesa. A perspectiva do letramento inclui o processo de alfabetização e visa promover e garantir o acesso ao uso e aos costumes da língua, pois há crianças alfabetizadas que não entendem o processo, nem fazem uso dessa leitura e escrita. Embora alfabetizadas, não se utilizam da língua; ficam à sua margem.

Sob essa perspectiva, é imprescindível diferenciar a alfabetização do letramento. A primeira é a ação de ensinar a aprender a ler e a escrever; a segunda é um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sócias que usam a escrita. (SOARES, 2005).

É no contexto dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que o letramento necessita ser validado como uma ação de inserção do sujeito nas práticas sociais. Apesar do discurso da inclusão, que diz que ainda há alunos fracassando na aprendizagem da leitura e escrita, e embora não sejam considerados alunos com necessidades educacionais especiais, apresentam dificuldades significativas e somam o grupo daqueles com dificuldades em ler e

escrever previstas para o seu nível de escolarização.No entanto, não se pode desconsiderar a sua existência e constatar que necessitam de auxílio para que a aprendizagem possa ser efetivada.

Desse modo, conhecer a história de escolarização de cada aluno permitiu aproximar dos aspectos referentes à sua aprendizagem, contextualizando-a e conhecendo a realidade em que ela se dá, assim como visualizar as estratégias delimitadoras da ação de aprender a ler e escrever, que é de cada um dos alunos estudados, mas mediada por sua subjetividade individual e social.

3.1 Trajetórias da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em três etapas:

- 1°.A primeira refere-se à entrada em campo, que teve como objetivo explorar o ambiente, conhecer a cultura escolar por meio da sua organização, projeto político-pedagógico, entre outros documentos que registraram a forma como a escola se organizou para promover o ensino e a aprendizagem dos alunos.
- 2°.A seguir, foram selecionados os alunos que participaram da pesquisa, conforme mencionamos anteriormente, para que procedêssemos aos estudos de seus processos de escolarização.
- 3°.A terceira etapa foi destinada à construção do processo das intervenções realizadas com cada uma das crianças, individualmente, e que serão apresentadas no curso deste trabalho.

3.2 Procedimentos

Com o objetivo de avaliar e intervir nos processos de aprendizagem, as crianças foram inicialmente encaminhadas à fonoaudióloga, pesquisadora responsável pelo estudo, por apresentarem dificuldades em suas aprendizagens referentes à leitura e à escrita. Foram 13 sujeitos, cinco cursando o terceiro, três o quarto ano e cinco o quinto ano do ensino fundamental. Entretanto, após o processo de avaliação, foram selecionados sete sujeitos, sendo dois do terceiro, dois do quarto e três do quinto ano do ensino fundamental. Ao todo,

restaram para serem submetidas à intervenção cinco crianças, sendo duas da terceira, uma da quarta e duas da quinta série do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Campo Grande – MS. Apenas um sujeito, da quarta série, não quis continuar, alegando falta de interesse e motivação em atividades de letramento, sendo um segundo excluído por mudança de escola.

Foram realizados estudos individualizados, seguidos de intervenção dos sujeitos, com materiais diversos de aprendizagem, que serão explicitados neste capítulo. O período de avaliação compreendeu os meses de março e abril de 2008; o de intervenção, de maio a dezembro de 2008, com frequência de três vezes por semana, nas tardes de segundas, quartas e sextas, das 13h30 min. às 17h, de acordo com o horário escolar. Cada sujeito teve 60 minutos de intervenção por semana, podendo ocorrer em duas intervenções de 30 minutos ou uma de 60. Entretanto, o tempo de cada um nem sempre foi o mesmo, devido à ausência de alguns e ao calendário escolar.

Como aconteciam em pleno horário escolar, as crianças recebiam permissão para se ausentar das atividades curriculares e participar das sessões de intervenção das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A saída da sala de aula foi aceita porque a comunidade escolar compreendeu que as dificuldades desses alunos poderiam ser amenizadas com o trabalho de intervenção. Os pais e/ou responsáveis autorizaram a realização da pesquisa, por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento (APÊNDICE A). Todos os nomes aqui apresentados são fictícios, visando a preservar a identidades dos atores da pesquisa.

Os critérios de encaminhamento realizados pelos professores e coordenador incluíram crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. A partir da avaliação individual, com materiais diversos, para observar quais foram as dificuldades encontradas, foi dado procedimento à intervenção a ser realizada com o objetivo de promover melhoras reais na aprendizagem.

Todas as sessões de intervenção foram filmadas e as imagens usadas e transcritas para auxiliar na elaboração do trabalho de intervenção dos processos de leitura e escrita, criando critérios necessários à análise dos dados colhidos. As atividades de comunicação foram realizadas com o objetivo de se discutirem as propostas e proceder com as atividades realizadas por meio da intervenção dialógica. Vale salientar que o presente trabalho não se preocupou com o êxito nem com a aprendizagem como resultado final, mas, principalmente, quis compreender a dinâmica do processo em cada escolar e verificar quais objetos promovem maior facilidade, levando o sujeito à apropriação da leitura e da escrita.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

A seguir serão apresentados os sujeitos da pesquisa. Para cada um foram introduzidos os aspectos obtidos na avaliação, seguidos da intervenção individual e dos resultados encontrados. Ao descrever cada sujeito, com suas especificidades e expectativas diante da própria aprendizagem, vamos recortando as avaliações e intervenções, a fim de encontrar as respostas para as questões referentes às dificuldades em aprender.

Uma das preocupações do estudo foi com o fato de que os sujeitos já deveriam estar alfabetizados, com as dificuldades de leitura e escrita mais consolidadas. No entanto, as queixas dos professores mostraram que os alunos apresentaram dificuldades com relação à aprendizagem da leitura e escrita, apontando desde dificuldades específicas até ausência de alfabetização, para alguns. Estudar a aprendizagem dos alunos do terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental teve o interesse de verificar se, por meio de estratégias de aprendizagem, seria possível ajudá-los a avançar em suas dificuldades, promovendo a efetiva aprendizagem.

O Quadro 1 ilustrou os sujeitos com seus dados iniciais e seus diferentes níveis de escolaridade. Entretanto, destes, apenas cinco foram para a intervenção; um deles desistiu antes e outro mudou-se. A indicação foi feita pela direção, em conjunto com os professores, mas alguns sujeitos com problemas de fala e de linguagem estavam em acompanhamento psicológico e fonoaudiológico. Havia aqueles que estavam em reforço escolar ou em salas de recursos. Desse modo, foram excluídos os sujeitos I, IV, VI, VIII e XII, por acreditar que, ao ter passado por qualquer tipo de intervenção, pudessem ter adquirido algum benefício em relação à aprendizagem. Os nomes dos alunos e das professoras são fictícios, a fim de preservar a sua identidade.

Com a modificação na lei, as séries escolares sofreram alterações. Assim, o terceiro ano do ensino fundamental passa a equivaler à antiga segunda série. As crianças estão ingressando no ensino formal com idade precoce. Outro aspecto importante que será apresentado no quadro 2 refere-se ao fato de que, com a exceção de um aluno, a maioria não teve acesso à educação infantil, fato que prepara para o aprendizado inicial, dando suporte ao processo de alfabetização. Esse aluno é o único do grupo que apresenta dificuldades leves de leitura e escrita, o que pode sugerir ganhos por ter vivenciado o período de educação.

QUADRO 1 - Identificação dos Alunos Encaminhados para a Pesquisa

SUJEITOS	ANO	IDADE	SEXO	NOME
I	3°	10 anos	Masculino	Awallas
II	3°	8 anos	Feminino	Cema
III	3°	9 anos	Masculino	João
IV	3°	12 anos	Feminino	Lara
V	4°	9 anos	Masculino	Rael
VI	4°	9 anos	Masculino	Steo
VII	4°	9 anos	Feminino	Patri
VIII	5°	11 anos	Masculino	Gabriel
IX	5°	9 anos	Feminino	Deb
X	5°	10 anos	Masculino	Digo
XI	5°	10 anos	Masculino	Fabi
XII	5°	9 anos	Feminino	Tathyane

No Quadro 2, apresentamos os sujeitos que participaram da pesquisa durante o período de sete meses, aproximadamente. Serão caracterizados de acordo com seus dados pessoais e o tipo de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus professores e/ou coordenadores. As quais foram categorizadas em leves, moderadas e graves. Sendo as leves com aspectos isolados referentes a leitura e escrita, mas sem comprometimentos com o processo de aprendizagem, as moderadas relacionadas a aspectos com a leitura e escrita que já interferem no processo de aprendizagem, mostrando lacunas que necessitam ser solucionadas, para que a aprendizagem possa ocorrer, e graves, aquelas que remetem a ausência de aprendizagem de leitura e escrita.

QUADRO 2 - Características dos Alunos

SUJEITO	SEXO	IDADE	ANO	TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO	DESCRIÇÃO DAS DIFICULDADES DAS CRIANÇAS	TEMPO DE INTERVENÇÃO NÚMERO DE SESSÕES
II Cema	F	8 anos	3°	3 anos Sem cursar a Educação Infantil	Dificuldades graves em leitura, escrita e interpretação	Jun/dez 17 encontros
III João	M	9 anos	3°	3 anos Sem cursar a Educação Infantil	Dificuldades graves em leitura, escrita e interpretação	Jun/dez 16 encontros
V Rael	M	9 anos	4°	4 anos Sem cursar a Educação Infantil	Dificuldades graves em leitura, escrita e interpretação	Jun Sem continuidade
VII Patri	F	9 anos	4°	4 anos Sem cursar a Educação Infantil	Dificuldades moderadas em leitura, escrita e interpretação	Jun/dez 16 encontros
IX Deb	F	9 anos	5°	5 anos Sem cursar a Educação Infantil	Dificuldades moderadas em escrita e graves em leitura e interpretação	Jun/dez 17 encontros
X Digo		10anos	5°	5 anos Sem cursar a Educação Infantil	Dificuldades moderadas em escrita e graves em leitura e interpretação	Jun Sem continuidade
XI Fabi		10anos	5°	5 anos Com Educação Infantil	Dificuldades leves em escrita, leitura e interpretação	Jun/dez 18 encontros

3.4A Instituição Escolar

A escola X, cuja identidade será mantida em sigilo, foi escolhida para a realização deste trabalho, por pertencer à rede estadual de ensino. Foi fundada em 1932 e é considerada referência para a realização de ações integradas com a comunidade. A direção e a coordenação da escola mostraram-se favoráveis à pesquisa e ainda dispuseram-se a ceder espaço físico e alunos com necessidades educacionais relacionadas à queixa de dificuldade de aprendizagem.

A pesquisa ocorreu na biblioteca da escola e depois foi transferida para uma sala destinada ao trabalho de reforço no período da manhã. A sala era pequena e tinha a vantagem de não haver interrupções, pois o espaço da biblioteca era para uso geral da escola, onde circulavam muitas pessoas, prejudicando a concentração dos alunos. Além disso, o sigilo das informações não estaria garantido na biblioteca.

Logo que o trabalho teve início no mês de junho, vieram as férias de meio de ano e os encontros foram temporariamente interrompidos. Depois, retornamos no início de agosto, interrompendo ao final desse mês, porque a escola estava em obras, com uma reforma da biblioteca, o que inviabilizou o trabalho e inclusive as aulas. O espaço físico ficou realmente comprometido, sendo necessário juntar turmas e ainda trabalhar com aulas em ambiente externo.

As professoras do terceiro e quarto ano eram substitutas, ambas novatas na escola, com incertezas sobre a sua permanência na instituição. As professoras efetivas estavam ausentes por motivos de saúde e sem retorno previsto para o mesmo ano letivo. A professora do quinto ano era concursada e efetiva, com vários anos na mesma escola. O Quadro 3, a seguir, mostra o perfil das professoras e seus comentários sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos estudados.

QUADRO 3 - Características Das Professoras

PROFESSORA	SÉRIE	TEMPO DE TRABALHO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	OBSERVAÇÕES FEITAS
A – Maria	3º	8 anos	Substituta	Alunos II e III: com dificuldades em leitura, escrita e interpretação
B – Antônia	4º	12 anos	Substituta	Alunos V e VII: dificuldades em leitura, escrita e interpretação
C – Claudia	5º	25 anos	Efetiva	Alunos IX, X e XI: com dificuldades em leitura, escrita e interpretação

3.5 Materiais e Método

O processo de avaliação realizado teve como objetivo verificar como as crianças se apropriam da leitura e da escrita, quais são as dimensões subjetivas expressas em suas trajetórias de aprendizagem, qual sentido atribuem ao fato de ler e escrever e como lidam com as dificuldades e impossibilidades diante dessa tarefa. Para apreender as dimensões subjetivas, foi necessário introduzir estratégias de aprendizagem específicas para cada aluno, visando a compreender aspectos e sentidos que levam ao aprender. Nesse caso, cada um pode mostrar, diante de suas trajetórias, suas respectivas aprendizagens, com sentidos favoráveis e desfavoráveis ao aprender.

Avaliação - Os instrumentos desta pesquisa foram escolhidos de acordo com a necessidade educacional de cada sujeito que aceitou e que foi autorizado a participar desse processo, conforme o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado pelos pais e respectivos responsáveis.

- a) Entrevistas livres: elaboradas por meio do contato com os profissionais da instituição, visando a obter informações sobre a escola e os alunos e também informar os procedimentos e as condutas que nortearão o trabalho de pesquisa. Essas entrevistas tiveram como objetivo aproximar o pesquisador da realidade escolar do aluno estudado e dos profissionais, bem como compreender a instituição escolar, com suas características e demandas.
- b) Caderno de Campo da pesquisadora: contendo informações sobre as diferentes etapas vivenciadas no decorrer da pesquisa. Com dados importantes e relevantes e também um instrumento de controle sobre os alunos, contendo o resultado das atividades de intervenção realizada, servindo como um norteadora todo o procedimento realizado e à análise dos resultados encontrados.
- c) CONFIAS – Instrumento de Consciência Fonológica. Foi usado como um instrumento indutor, sem o caráter classificatório, mas como possibilidade de conhecer o desenvolvimento real da aprendizagem do aluno, de fácil manuseio e aplicação, podendo mostrar as dificuldades e facilidades com relação à língua a ser aprendida.
 1. Nomeação automática rápida.
 2. Atividades de leitura com materiais diversos.
 3. Atividades de escrita com materiais diversos.

Os instrumentos mencionados serão detalhados nos procedimentos, explicitados a seguir:

a) Documentos

Documentos referentes ao histórico escolar, cadernos e apontamentos dos alunos, e documentos referentes ao projeto pedagógico da escola.

b) Avaliação dos alunos

A seguir, será detalhado cada um dos procedimentos utilizados com os alunos para obter informações referentes às suas respectivas aprendizagens e conhecer as dificuldades específicas de leitura e de escrita.

c) CONFIAS – Instrumento de Consciência Fonológica

Esse instrumento é dividido em duas etapas, o nível da sílaba (S) e o nível do fonema (F). A seguir, será dado o nível da sílaba.

Em (S1), temos o processo de síntese: “Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so – PA. Que palavra eu disse?” Ao identificar a solicitação, segue-se com as palavras alvo: bi-co; sor-ve-te; má-gi-co; e-le-fan-te.

Em (S2), temos o processo de segmentação: “Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala. E esta outra: urubu”. Depois de compreendido, segue-se com as palavras alvo: gato; abacaxi; cachorro; escova.

Em (S3), temos identificação de sílaba inicial: “Que desenho é esse? (cobra). Agora eu vou dizer três palavras. Qual delas começa como cobra?”. Cobra=copo, time e loja. Depois, segue-se com as palavras alvo: faca=fada, vaso, lata; pipoca=sapato, piscina, bigode, e assim por diante.

Em (S4), temos identificação de rima inicial: “Que desenho é esse? (mão). Agora eu vou dizer três palavras. Qual delas termina (ou rima) como mão?” mão=sal,cão e luz. Depois, segue-se com as palavras alvo: flor=pão, dor, trem; martelo=morango, tapete, castelo, e assim por diante.

A Produção de Palavra com a sílaba dada (S5) solicita: “Que palavra começa com ‘pa’?” Logo em seguida pede-se “Que palavra começa com ‘já’?” Ao identificar o entendimento da atividade, há o prosseguimento com as sílabas alvo ‘ca, ba, pi, so’.

O nível da sílaba medial (S6) indaga: “Que desenho é este? (girafa). Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer três palavras. Só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?” são apresentadas as palavras ‘pirata – panela – dinheiro’. O outro exemplo dessa tarefa era ‘camelo’, com as palavras ‘colega –

vermelho – bolacha’. Na sequência, faz-se referência aos desenhos com suas respectivas alternativas: ‘tomate: *fumaça* – lanterna – espeto’; ‘palhaço: mochila – caneta – *telhado*’; ‘cavalo: soldado – *gravata* – vizinho’; ‘jacaré: avental – *macarrão* – dominó’.

Na atividade (S7), que consiste na Produção de Rima, pede-se: “Que desenho é este? (chapéu). Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”. A seguir, são apresentados os desenhos ‘balão – café – rato – bola’. As crianças deveriam evocar as palavras que rimam com cada um.

A medida de Exclusão (S8) solicita “Se eu tirar ‘so’ de socorro, fica? (corro)”, “Se eu tirar ‘be’ de cabelo, fica? (calo)”. O exercício continua com as palavras alvo ‘ci’ de cipó; ‘pi’ de piolho; ‘es’ de escola; ‘te’ de pateta; ‘ve’ de gaveta; ‘lê’ de pele; ‘to’ de gasto; ‘col’ de caracol.

(S9) avalia a Transposição com a atividade: “Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. Assim: darró fica (roda). Chobi fica? (bicho)”. Com o entendimento da criança sobre a tarefa de transposição, solicita-se que prossiga a atividade com as palavras alvo: ‘tapór, lhomí, café, valú’.

O segundo objetivo do CONFIAS é a análise do Nível do Fonema (F), nas atividades a seguir.

Para a verificação da Produção de palavra que inicia com o som dado (F1), as crianças são orientadas: “Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som”. Pedem-se exemplos com os sons [a] e [f] e a atividade é levada adiante com os sons alvo [ʒ]; [v]; [f], [s]. Como respostas possíveis dos exemplos dados: amigo; fada. O mesmo deve proceder com os sons alvo.

Na atividade (F2), é verificado o quesito de Identificação de fonema inicial, com a solicitação: “Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer três palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra”. Em seguida, são apresentadas as palavras: ‘*sede* – chuva – gema’. O próximo exemplo: “Que desenho é este? (bota). Agora eu vou dizer três palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘bota’. Descubra qual é a palavra”. São anunciadas as palavras ‘galo – *banco* – pera’, em seguida citam-se os desenhos associados às alternativas para a Identificação de fonema inicial: ‘urso: ovo – bolo – *unha*’; ‘folha: vela – *figo* – cola’; ‘macaco: *menino* – presente – salada’; ‘dedo: *doce* – sapo – linha’.

O (F3) consiste na Identificação de fonema final: “Que desenho é este? (coelha). Eu vou dizer três palavras, uma delas termina com o mesmo som de ‘coelha’. Descubra qual é a palavra”. Anunciam-se as palavras ‘azeite – sorriso – *farinha*’. O outro exemplo é com o desenho de uma chave e com as palavras ‘*pele* – cama – lobo’. Em continuação a essa atividade, são apresentados os desenhos com suas respectivas alternativas: ‘lápiz: pedra – garfo – *férias*’; ‘tambor: nariz – *colher* – manhã’; ‘piano: criança – cidade – *banheiro*’; ‘escada: *cabeça* – parede – morcego’.

Com o intuito de avaliar a Exclusão (F4), anuncia-se “Se eu tirar o som [] de ‘chama’ fica? (ama)” e “Se eu tirar o som [r] de ‘barba’, fica? (baba)”. Prossegue-se com as palavras alvo: som [r] de mar; som [j] de jaula; som [v] de vida; som [s] de pasta; som [a] de peça; som [u] de viúva.

O (F5) avalia a Síntese com a fala: “A palavra Eva tem estes sons: E – v – a. Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.” São fornecidos os exemplos de ‘E – v – a’ e ‘m – e – s – a’. Segue-se a atividade com as palavras alvo: ‘j – á’; ‘u – v – a’; ‘a – s – a’; ‘m – a – l – a’.

O (F6) é uma análise da Segmentação com o pedido: “Agora você vai falar os sons das palavras”, com o exemplo ‘vó = v - ó’ e ‘lua = l - u - a’. O exercício prossegue com as palavras alvo: chá, osso, lixo e mola.

A atividade (F7) pede: “Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante, nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons dessa palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (aqui)”. Continua-se com as palavras alvo: ‘ale (ela)’; ‘óva (avó)’; ‘ôla (alô)’, ‘ias (sai)’.

Nomeação Automática Rápida – Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas elaborado por Capellini (2008).

Os sujeitos responderam a uma avaliação de Nomeação Automática Rápida, uma atividade cujo objetivo consiste na rapidez associada à leitura de letras, dígitos, figuras e palavras. Esse instrumento, dividido em quatro cartazes, mostra as habilidades para a leitura associadas à velocidade de processamento, e pode ser considerado valioso para a observação do padrão de leitura referente à capacidade para decodificar e associar os símbolos gráficos e seus respectivos sons.

A orientação dada foi: “Vamos mostrar uma sequência de figuras (letras, dígitos e palavras) que você deve nomear o mais rápido que você conseguir. Comece nomeando na primeira linha, vá para a outra e assim por diante”.

3.5.1 Textos diversos para verificar a leitura livre e seguida de interpretação escrita e oral

Os instrumentos utilizados para verificar a leitura são textos da literatura infanto-juvenil. Foram selecionados “Na Delegacia”, de Carlos Drummond de Andrade (s/d), para a execução de leitura silenciosa, seguida de interpretação e “Ixa, Lagartixa”, de Flávia Munis (s/d), para a leitura em voz alta seguida de interpretação.

O material de avaliação da leitura teve textos de Bons Leitores: “Como é mesmo?”, da autoria de Teresa Noronha (s/d) e “Pássaro Livre”, de Sidônio Muralha (s/d), para a verificação da leitura em voz alta. Também foi utilizada a leitura compartilhada, com interação com outro sujeito, com o Texto “Conversinha Mineira”, de Fernando Sabino (s/d), que é uma forma dialogada de leitura. Por último, foi utilizado o livro “Palavras, Muitas Palavras”, de Ruth Rocha (s/d), para avaliar a leitura das crianças que ainda não leem corretamente e estão em processo de aquisição.

Os procedimentos para aplicar as atividades referentes à interpretação dos textos compreenderam as seguintes situações:

O texto “Na Delegacia”, de Carlos Drummond de Andrade (s/d), foi aplicado em dois grupos, sendo o primeiro grupo com os alunos do terceiro e quarto ano e o segundo grupo com os alunos do quinto ano. Ambas as aplicações ocorreram na biblioteca da escola. Cada integrante recebeu o texto com as cinco questões referentes à interpretação.

A avaliação dos textos em voz alta foi registrada com filmagens das leituras individuais dos textos de Bons Leitores: “Como é mesmo?”, de autoria de Teresa Noronha (s/d), “Pássaro Livre”, de Sidônio Muralha (s/d) e “Ixa, Lagartixa”, de Flávia Munis (s/d). Os alunos do terceiro e quarto anos realizaram também a leitura de textos simples do livro de Ruth Rocha (s/d), Arca de Noé de Vinícius de Moraes.

O texto “Conversinha Mineira”, de Fernando Sabino (s/d), foi realizado em dupla constituída por integrantes da amostra dos alunos da avaliação. Os alunos foram orientados a ler cada qual uma frase, interpretando respectivamente o mineiro (vendedor) e o visitante.

A Avaliação da Escrita compreendeu diferentes atividades, como: ditados de palavras e frases, preenchimento de lacunas intitulado “Onde?”, interpretação de cena de ação, “O Piquenique” e interpretação dos textos: “Na Delegacia” e “O Caminhão de Tiago”.

Os recursos utilizados para avaliar os erros ortográficos foram do material de análise ortográfica de Zorzi (1997), com categorias previamente estabelecidas.

3.5.2 Construção das estratégias de aprendizagem junto com os sujeitos da pesquisa

Embora cada sujeito tenha exigido um planejamento diferente, considerando-se suas necessidades, interesses e características, escolhemos alguns instrumentos utilizados no curso desta pesquisa, visando a compreender a intervenção dos sujeitos.

3.6A configuração da cena de intervenção dos atores da pesquisa

O objetivo principal foi acompanhar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por meio de uma intervenção dialógica, em que os aspectos referentes à aprendizagem foram discutidos e ainda organizados em atividades de acordo com a necessidade de cada sujeito. As atividades foram divididas em categorias, para uma melhor compreensão de seus aspectos e assim distribuídas:

- Atividades de leitura;
- Atividades de escrita;
- Atividades de jogos visando à aprendizagem;
- Atividade de comunicação; e
- Ações dialogadas.

Vale ressaltar que as atividades foram divididas dessa maneira para facilitar as análises, embora em muitas das atividades estivessem incluídas leitura, escrita, e comunicação, que se refere ao diálogo entre a pesquisadora e os alunos sobre como proceder com as atividades, quais são as ideias e os desejos diante de determinado material e jogos. Foi verificado que uma atividade de jogo leva a uma produção escrita e necessita de uma modalidade de leitura também.

No caso do processo de intervenção, foi construído, com cada sujeito, um percurso diferenciado e escolhido por ele dentro de seus significados e sentidos, indo em direção às escolhas pessoais e também às necessidades específicas. Daí o caráter construtivo e interpretativo dos dados constituídos no decorrer da intervenção. Isso serve para justificar que a intervenção diferiu da avaliação, em que todos os sujeitos passaram pelas mesmas provas. Na intervenção, cada um elegeu seus objetos e materiais. A seguir, temos a descrição das categorias e das respectivas modalidades com os materiais específicos a cada uma. Nem todos elegeram os mesmos materiais; alguns se utilizaram de várias categorias, enquanto outros se fixaram em atividades específicas e não tiveram a oportunidade de passar por todas as categorias e suas modalidades. No capítulo que trata da análise dos dados isso será detalhado.

A seguir, serão apresentados os materiais utilizados para cada item:

- Atividades de leitura: livros diversos de literatura, contos com figuras e sem escrita, sugerindo trabalho com imagens, revistas, jornais, panfletos. Materiais de multimídias e uso de CDs.
- Modalidades: leitura com uso de marcadores, leitura com fichas, leitura associada a imagens. Leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura silenciosa com possibilidade de interpretação de texto associada.
- Atividades de escrita: ditado de palavras e pseudopalavras, ditado por meio de figura e objetos. Escrita de frases, escrita de textos com tema e livre, escrita por meio de sequência de histórias. Escrita com palavra solta, em que um tema é dado e palavras referentes são expressas, depois se constrói um texto com as palavras ditas. Redação. Lista de compras, receitas.
- Modalidade: livre ou baseada em tema, independente ou compartilhada. Com coerência e sem coerência. Com começo, meio e fim ou sem organização desses elementos. Com uso de conflito e desfecho, sem problematizar esses aspectos.
- Atividades de jogos: jogos de todos os tipos, leitura e escrita, lógico-matemáticos. Caça-palavras, palavras cruzadas, top-letas, vira-letas, cruza-letas, palavra secreta, supermercado, talento relacionado à propaganda, ache e encaixe, sequências de histórias, jogo de figuras de ações, entre outros.
- Atividades de comunicação: baseadas em temas diversos (circo, escola, floresta, planeta, animais, futebol), uso de encartes, propostas de montar cenas de entrevista e propostas associadas de comunicação, sempre visando à representação. Exemplo: veterinário em programa de entrevista fala sobre os cuidados com os animais.

Nesse momento, temos o resgate das atividades vivenciadas, geralmente, acompanhadas de leitura associada para conhecer o tema a ser tratado.

A partir da apresentação detalhada dos materiais e das atividades escolhidas para organizar as intervenções sempre em grupos de materiais, verificaram-se aspectos de leitura, escrita, comunicação e jogos, sempre com a preocupação de deixar o aluno escolher. Também foi respeitada a iniciativa, acreditando que tem relação direta com as necessidades apresentadas na aprendizagem de cada um dos alunos estudados. Para a seleção pelos alunos, os materiais foram dispostos para serem conhecidos e experimentados. Verificou-se a descoberta de atividades antes desconhecidas e ainda a possibilidade de associar as atividades com as matérias lecionadas em sala de aula pelos professores regulares. O capítulo a seguir vai apresentar as análises dos dados pesquisados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

As informações obtidas nas diferentes etapas desta pesquisa foram categorizadas e reunidas em eixos de análises. Considerando-se o foco do estudo, interessava-nos analisar as diferentes versões sobre os alunos que foram sujeitos da pesquisa. Esse foi um caminho que se mostrou necessário para iniciarmos o diálogo entre as concepções sobre as crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Entendemos que as construções sobre o processo de aprender é um dos aspectos que compõem a configuração da subjetividade social e individual.

A aprendizagem transcorre na mediação entre aquele que ensina e o que aprende. É nessa relação dialógica que a escuta do outro é necessária para entender suas questões e dúvidas, bem como para favorecer o processo.

O cenário da pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é constituído tanto pelo espaço físico destinado à intervenção, quanto pelas situações construídas nas dinâmicas dos encontros para as realizações das atividades, que variaram de acordo com as necessidades e interesses de cada sujeito. Leiam-se necessidades como um conjunto de subsídios que poderiam proporcionar a efetivação do processo. E interesses como as preferências de cada um dos alunos pesquisados.

O espaço destinado aos encontros foi, para todos os sujeitos, o da biblioteca da escola e ainda salas alternativas durante o período em que se encontrava em reforma. Os temas adotados para cada aluno referiu-se aos interesses e necessidades específicas de cada um. A cada encontro, uma mala de intervenção, contendo jogos variados, era aberta e oferecida aos alunos, que elegiam alguns materiais, que funcionaram como instrumento indutor das atividades vivenciadas. A cada material, a leitura e a escrita iam sendo configuradas e gerando sentidos diante de sua aprendizagem.

A construção da pesquisadora em três eixos de análise para cada um dos cinco sujeitos da pesquisa deu-se da seguinte maneira: o primeiro eixo refere-se à história escolar, o segundo são as características de processos de aprendizagem dos alunos, com observância das informações daqueles que integram a escola, representados por professores e coordenadores

e, ainda, as informações dos pais e responsáveis e, por fim, a versão da pesquisadora diante das mediações realizadas, com os recortes das características encontradas em cada aluno no processo de avaliação¹ e intervenção no período da pesquisa. O terceiro eixo é a aprendizagem da leitura e da escrita, que abordará o processo de intervenção realizado por meio das mediações elaboradas com os citados alunos, com ênfase nas motivações de suas escolhas, bem como das estratégias construídas no curso desse aprendizado.

As informações foram obtidas por meio das entrevistas formais e informais. Algumas foram adaptadas via telefone com os familiares, a fim de colher dados que demonstrassem a sua observação sobre o processo de aprendizagem de seus filhos. Vale ressaltar a dificuldade de deslocamento dos familiares para viabilizar a troca de informações necessárias ao andamento da pesquisa. Com os profissionais da escola, o contato foi direto e teve como resultado dados que são expressos na íntegra neste texto. As análises de González Rey (2005, p. 116) ajudam a entender que:

O processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições do pesquisador, mas também está aberta ao momento empírico de seu trabalho, assim como às novas idéias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas.

As informações serão apresentadas nos seguintes eixos:

I. História escolar

II. Características da aprendizagem escolar de cada aluno:

- a) Na versão dos profissionais
- b) Na versão dos pais
- c) Na versão da pesquisadora
- d) Na versão do próprio aluno

III. A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa.

A mediação construída entre o pesquisador e os sujeitos permitiu escolhas e o uso de estratégias para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. O processo estabelecido teve como objetivo principal a escuta do aluno visando às suas singularidades e respeitando

¹ As avaliações realizadas compreenderam a orientação de um TCC do curso de psicologia da UFMS intitulado Repensando as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da teoria histórico cultural de Liléia Souza Leite, sob a orientação de Maria Inesila Montenegro Garcia de Oliveira.

seu movimento diante das atividades. Seguindo a perspectiva adotada neste trabalho, Fontana (1996, p.19) contribuiu sobre o conceito de mediação, quando expressou:

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos as experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las.

As relações estabelecidas entre o pesquisador e os alunos, por meio das atividades propostas, possibilitaram observar as suas diferentes formas de expressão, com a indicação das características de aprendizagem de cada um e, conseqüentemente, elaborar estratégias diferentes para eles. Dito de outro modo, mesmo que a utilização do material ou atividade, como jogo ou leitura e escrita de texto tenha sido igual para alguns alunos, as estratégias foram sendo construídas a cada encontro semanal, à medida que eles produziam novos sentidos para o aprender. Assim, paulatinamente, as dificuldades foram transformadas em desafios a serem enfrentados.

Neste trabalho, valemo-nos das contribuições dos estudos da linguagem e da metalinguagem, sendo utilizada com estratégias para instrumentalizar o conhecimento da língua materna e possibilitar seu uso de modo eficaz. As contribuições da perspectiva histórico cultural compreendem o sujeito aprendiz em suas necessidades escolares, considerando seus desejos e vontades expressos por meio de diferentes códigos. González Rey (2005, p. 25) afirmou que:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim sua riqueza dinâmica.

Sob essa perspectiva, as mediações construídas nas relações com os alunos permitiram que tivessem oportunidade de escolher o material e o assunto com que iam trabalhar. Esse processo é partilhado de sentidos e significados que ofereceram pistas ao pesquisador sobre os seus interesses e motivações, para que fossem planejadas as atividades que envolvessem a leitura e a escrita. Os jogos foram nossos aliados, pois são instrumentos indutores, necessários para dar início à proposta de intervenção. Além dos jogos, foram usados materiais de leitura como revistas, livros didáticos e de arte, revistas em quadrinhos, encartes e

materiais para favorecer a escrita, sequência de histórias, listas de compras, ditado de palavras, entre outros. Eles propiciaram aos participantes (alunos e pesquisadora) a elaboração de diferentes estratégias de aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

A seguir, passaremos a apresentar as avaliações e análises realizadas com cada um dos cinco alunos estudados que compõem os sujeitos da pesquisa, com base no referencial dos três eixos enunciados anteriormente.

4.1 A ALUNA DEB

4.1.1 Eixo I: História escolar

A história escolar da Deb foi construída a partir dos relatos dos profissionais que a encaminharam para esta pesquisa, de seus familiares e da pesquisadora. A aluna, com dez anos, cursava o quinto ano do ensino fundamental da escola X no ano de 2008, na qual cursou também o quarto ano em 2007. Fez o primeiro e segundo anos do ensino fundamental em uma escola estadual em Dourados – MS. Não há informações se frequentou a educação infantil.

4.1.2 Eixo II: Características da aluna na versão dos atores da pesquisa

A aluna foi encaminhada pelo coordenador da escola por apresentar algumas dificuldades com relação à escrita, à leitura e à interpretação de texto. Segundo o coordenador e a professora, Deb era participativa e cooperadora, mas necessitava melhorar sua leitura com relação à pontuação e pausas. Sua professora sinalizou que tinha algumas dificuldades para interpretar e responder corretamente às questões, conforme os relatos que se seguem:

a) Na versão dos profissionais

As falas a seguir expressam bem a opinião de cada um dos atores.

b)Do Coordenador: “Essa aluna tem algumas dificuldades de entender o que está sendo trabalhado em sala de aula.Sua leitura é pouco eficaz e ela nem sempre entende o que leu, necessitando da ajuda da professora para retomar as atividades.”

c)Da professora:“[...] é muito comportada e participativa, mas tem dificuldades na leitura e escrita. Lê e não compreende,às vezes, o que foi lido, tendo dificuldades e

necessitando de ajuda. A escrita nem tem tantos erros, mas o conteúdo sempre aparece prejudicado, empobrecido.”

d) Na versão dos pais:

- Da mãe:

Na versão da mãe a sua dificuldade escolar era relativizada pelo seu bom comportamento, conforme o relato abaixo: “Minha filha é muito boazinha e responsável com as atividades da escola, mas não vai muito bem, tem dificuldade, às vezes, pra ler e escrever, mas não é sempre.”

Diante das versões apresentadas, valemo-nos das contribuições de Anache (1997), que orientou sobre a necessidade de se problematizarem os encaminhamentos, visto que neles estão contidas as concepções de aprendizagem, de ensino e de aluno.

Ao observar os encaminhamentos realizados, muitas vezes é possível verificar as dificuldades dos alunos como as mais responsáveis pelos problemas na aprendizagem. Ao se deparar com o processo para aprender, é imprescindível entender o contexto escolar como um dos fatores que contribuem para que o processo de aprendizagem ocorra de modo efetivo. Do mesmo modo, as dificuldades não se concentram em um único ator do processo. Elas podem, inclusive, representar causas variadas, que precisam ser entendidas para que se possa favorecer alunos e mestres na tarefa do ensino e aprendizagem.

e) A versão da pesquisadora

Ela foi realizada em 2 momentos distintos (avaliação e a intervenção).

Construímos para Deb uma proposta de avaliação para compreender o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A avaliação foi realizada com base em aspectos variados da aprendizagem. A seguir será apresentado um resumo das atividades feitas com a aluna, bem como as suas respostas aos questionamentos efetuados:

a) Atividades de preenchimento de lacunas em frases em que a aluna deveria completar apenas uma palavra.

Exemplos:

O carro anda na ...

Deb: “rua”

Mamãe faz a comida na

Deb: “cozinha”

b) Atividades de leitura e interpretação de gravuras em que a aluna precisa descrever a gravura da família em uma cena de um piquenique.

Exemplos:

O que faz a família?

Deb: “um piquinique”

Onde eles estão?

Deb: “no jardim”

c) Atividade de leitura e interpretação do texto: “O caminhão de Tiago”, material utilizado por sua simplicidade e por ser de fácil compreensão.

Exemplos:

Onde mora Tiago?

Deb: “numa pequena cidade”.

Com quem mora Tiago?

Deb: “com seus pais”.

Comentário: Em todas as atividades acima descritas a aluna apresentou bom desempenho, fornecendo respostas corretas.

d) Atividade de leitura e interpretação do texto “Na delegacia”, com maior complexidade e maior extensão do que o anterior. Trata-se de material com mais informações, necessitando de uma leitura mais efetiva para compreensão das informações. As respostas apresentaram situações de alguma compreensão; houve ausência de compreensão em várias questões.

Exemplos:

Quem estava detido na delegacia?

Deb: “O Caçulinha”

Se o menino não fosse para casa, o que o comissário faria?

Deb: “Continuava no mundo”.

Comentário: Na primeira questão da atividade ela acertou. Entretanto, na segunda respondeu erroneamente. Observamos que, quando o nível de exigência de compreensão é maior, se a leitura não for eficiente, as respostas sobre o que foi lido podem ser lacunares ou incompletas, mostrando que a compreensão total do texto ainda não é possível.

e) Atividade de avaliação dos aspectos referentes à leitura: ritmo, velocidade, entonação, fluência, pontuação, silabação, omissão e autocorreção. Nos textos “Ixa, lagartixa”; “Pássaro livre”; “Conversinha Mineira” e “Palavras, Muitas Palavras”, a aluna apresentou dificuldades como omissão e distorção de palavras, leitura muito silabada, comprometimento de entonação e ausência de autocorreção na leitura.

Exemplo da Leitura de Deb: “A pripri meir ra vez que o Háí rol do apareceu lá em casa, levei um baita susto”, “(...) Eu es ta va sen ta do na sa la”.

Comentário: Nesse exemplo é possível verificar ausência de autocorreção, silabação e interferência direta na entonação, comprometendo, por sua vez, a compreensão.

f) Atividade de ditado de palavras fáceis, complexas e frase.

Exemplo da Escrita de Deb: “Mão, mamão, gato, mundo”; “o peixe pulou na água”.

Comentário: A aluna acertou a grafia das palavras fáceis, mas demonstrou erros na frase.

g) Atividade de nomeação automática rápida.

Comentário: A aluna apresentou adequada nomeação de letras e dígitos, sem qualquer dificuldade para enumerá-los.

h) Na atividade do teste CONFIAS, instrumento de Consciência Fonológica, a aluna apresentou ao todo 47 pontos de um total de 70 possíveis. Sua maior dificuldade está no nível do fonema.

Durante o processo de avaliação da aluna Deb, foi possível constatar a presença de dificuldades em ler de modo fluente e em interpretar o que havia lido. Como a leitura apresentou omissões, distorções, silabação, entonação e ausência de autocorreção, a compreensão ficou também comprometida. Tinha conhecimento das relações grafema-fonema com relação às unidades menores, sílabas e fonemas, percepção adequada da consciência fonológica para o nível da sílaba, mas ainda apresentava muitos erros ortográficos relacionados ao período de alfabetização, representados por escrita apoiada na fala. No decorrer da nomeação automática rápida, pôde trabalhar de modo adequado e sem dificuldades em enumerar uma sequência de letras e dígitos, o que sugeriu boas possibilidades com relação à leitura referentes aos aspectos de ritmo e fluência.

Alguns de seus materiais escolares, entre eles os cadernos, ou faltavam ou eram incompletos, sem sequência de atividades. Por vezes notamos que nem todo o material escolar era trazido. Os livros eram da biblioteca e os de ciências e matemática podiam ser encontrados com mais frequência.

No decorrer da intervenção, os 17 encontros com Deb objetivaram a construção de uma intervenção voltada para suas principais necessidades. A aluna queria avançar em sua aprendizagem da leitura e da escrita, escrever sem erros e ler de modo a entender o que estava lendo. Embora com certa autonomia para escrever, suas produções textuais foram lacunares e elementares para uma aluna de quinto ano. Ela desconhecía aspectos importantes sobre a

escrita com relação à ortografia, referentes à escrita de mesmo som e letras diferentes, que chamamos de múltiplas representações, e ainda apresentava uma escrita apoiada na fala, erro característico de início de processo de alfabetização. Muitos dos encontros partiram da produção de texto para o trabalho com a língua e sua ortografia.

A aluna conseguiu estabelecer uma relação entre os encontros e os conteúdos tratados em sala, podendo se beneficiar deles para melhorar seu rendimento com conteúdos específicos. Usou uma pesquisa sobre o corpo humano para uma aula de ciências em nossos encontros e recebeu nota máxima. O trabalho dialogado também evidenciou que raramente a aluna tinha expressado suas opiniões. Verbalizou que o mais gostava em nossos encontros era justamente da oportunidade de falar e ser ouvida, e que isso a estava ajudando a melhorar. A aluna adquiriu segurança e avançou nos conteúdos escolares. A fala a seguir retrata isso: “Eu aprendi que escrever é difícil mesmo, achava que era só para mim que era difícil. Agora, com a atividade de escrever e ver as palavras, estou aprendendo mais, porque as regras são importantes pra gente errar menos na hora de escrever”. (Deb).

Deb esteve sempre muito motivada a participar dos encontros. Durante todos os momentos respondeu as mediações fazendo escolhas de materiais e do tema que, no caso, versou sobre o corpo humano e suas diferentes funções. Em momentos específicos, tratando de sistemas e órgãos e, em outros, falando a respeito de meio ambiente e de alimentação. Novamente a fala da aluna exemplifica os ganhos referentes à sua aprendizagem:

Eu quis escrever sobre isso porque na sala de aula conversamos sobre a importância de cuidar do meio ambiente e de como ele vem sendo tratado. Mas no meu texto, acho que não consegui falar direito sobre isso. Escrevi umas coisas que não ficaram muito boas sobre o tema. Acho que é porque não sei muito mesmo sobre esse assunto. (Deb).

Durante o processo e com o uso de novas estratégias, Deb passou a sugerir materiais e atividades, fazendo associações diversas com as atividades em sala de aula. O recorte a seguir evidencia essa observação: “Achei legal o jogo do supermercado, porque pude ver a parte da alimentação e da pirâmide e que tem a ver com o sistema digestivo trabalhado na aula de ciências. Isso foi muito legal”. (Deb).

4.1.3 Eixo III - A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa

Foram selecionados quatro encontros com a aluna Deb para ilustrar as atividades realizadas no início, no meio e no fim do processo de intervenção da aprendizagem da leitura e escrita, considerando os episódios mais representativos desse processo.

O quadro 4 apresenta o resumo das atividades e dos resultados encontrados.

QUADRO 4- Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa

Identificação	Idade	Série	Tema escolhido	
Deb	10 anos	5º ano do Ensino Fundamental	Corpo Humano	
Observações:	1º Encontro 04/8/2008	2º Encontro 18/10/2008	3º Encontro 07/11/2008	4º Encontro 08/12/2008
Condições de aprendizagem, escolhas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do sistema digestivo. - Livros da biblioteca. - Material de leitura compartilhada e escrita a partir de palavras soltas para produção de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do jogo Brincando de Supermercado, pirâmide alimentar. - Livro interativo do Corpo Humano Pop Ups. - Atividade de leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da metalinguagem, escrita de palavras por meio do ditado de palavras regulares e irregulares. - Conhecimento da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto do livro de arte para crianças com o tema figurinos. - Proposta de leitura compartilhada e individual e escrita a partir de perguntas prontas. - Trabalho de comunicação.
Resultado da intervenção realizada e recorte de trechos da comunicação da aluna frente seu processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de leitura escrita e comunicação. - Dúvidas e incertezas sobre a leitura e escrita sobre o corpo humano, mas acabou escrevendo o texto e no final apresentou o programa de entrevista. - Esteve relutante, afirmando que prefere a atividade oral à escrita. - “Eu gostei mais do programa de entrevista, porque eu começava a ler e depois com as perguntas eu sabia responder sem ler [...]” 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de leitura compartilhada, seguida da escrita individual, com a proposta de montar cardápio baseado em alimentação saudável. - Esteve mais confiante e ativa durante toda a atividade e fez associações com o sistema digestivo. - “Eu adorei essa atividade, porque conheci a pirâmide alimentar, que tem a ver com o sistema digestivo trabalhado no outro encontro” - Indagada sobre o que mais gostou, respondeu: “Dos momentos que conversamos, porque me ajuda a pensar certo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de palavras com escrita igual e representação sonora diferente. - Observação das palavras associadas ao uso de regras gramaticais. - Uso da letra /c/ com a escrita de palavras representando sons diferentes (casa, coma, cuia, cenoura e cinema). - A aluna apresentou maior autonomia com a atividade fazendo perguntas e sugerindo situações. - “[...] Agora, com a atividade de escrever e ver as palavras, estou aprendendo mais, porque as regras são importantes pra gente errar menos na hora de escrever”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto interativo com proposta de comunicação associada. Inferência relacionada às questões expressas. - Esteve muito participativa, dando informações e sugerindo situações para as cenas apresentadas. - Escreveu um texto respondendo às perguntas feitas. - “Quando perguntada sobre: Se vestir um figurino, você apenas muda de roupa pinta o rosto ou também muda a maneira de se comportar?” - “Muda tudo, um palhaço é diferente de um homem do tempo antigo”.

O encontro do dia 04 de agosto de 2008 teve como tema o estudo do corpo humano, visando a uma atividade de ciências para a aula prática, sobre a importância dos sentidos e do sistema digestivo. A atividade de base foi a escrita e a leitura, seguida de um esquete sobre o tema estudado, em forma de perguntas e respostas, tipo programa de entrevista. Os materiais eleitos foram os livros da própria biblioteca da escola. A proposta foi leitura compartilhada do material e depois dialogar sobre o que compreendeu do que foi lido. Em seguida, sugeri que

fizesse um jogo de palavras soltas, com todas as palavras lidas e, a partir disso, construísse um texto sobre o aparelho digestivo.

Ela apresentou uma leitura lacunar e silabada, sem muita coerência e com problemas de entonação e prosódia, o que acabou interferindo em sua própria compreensão. A seguir, um recorte da leitura realizada para ilustrar o comentário acima:

O pro processo de alimentação começa na boca com o corrrrte dos alimentos, seguido da tri tri tu ra ção dos mesmos, depois que o alimento é engolido ele se dirige para o esôooo fago que é um tubo que transporta o alimento até o estôooo mago, depois vai para o in testino delegado. (Deb).

Essa modalidade de leitura sugeriu dificuldades com palavras de baixa frequência, ou seja, aquelas pouco conhecidas em seu vocabulário. Nesse momento, necessita acionar a rota fonológica representada pela leitura desmembrada das palavras. Por isso verificamos a aluna silabando palavras como: trituração; esôfago; estômago. De acordo com Guimarães (2005, p. 35):

Frequência refere-se ao grau de ocorrência de certa palavra na língua. Como algumas palavras ocorrem com alta frequência, enquanto outras ocorrem com baixa frequência, as primeiras são mais familiares do que as segundas. Assim quanto maior a frequência de ocorrência das palavras, tanto maior a probabilidade de que elas sejam lidas pela rota lexical. Por outro lado, as palavras de baixa frequência tendem a ser lidas pela rota sublexical, na medida em que não possuem representações ortográficas no léxico ortográfico, pois essas representações são formadas com base em exposições repetidas às palavras escritas.

Depois realizou a organização das palavras para dar início à construção do texto. No recorte apresentado, temos um texto, com descrição das etapas de cada fase do processo em que ocorre a alimentação, sem qualquer relação com a importância de uma alimentação saudável. O texto é quase uma cópia daquilo que lemos no livro didático, e está com erros referentes à ortografia e à concordância, porém sem interferir na compreensão do leitor. Na atividade de entrevista, ela sempre recorria ao texto para ler e era interrompida pela pesquisadora para explicar o que havia entendido. O exemplo a seguir elucida o que foi dito por Deb:

Eu não quero escrever sobre o aparelho digestivo, prefiro só falar ao invés de escrever. Acho que é muito difícil e eu não li bem, tive dificuldade pra entender o que eu li, depois que você leu eu entendi melhor e ainda quero falar, mas não quero escrever. Esse exercício das palavras é bem legal, mas ainda assim acho melhor você escrever. Vou tentar escrever um pouco.

Escrita da Deb:

Nós temos vários sistemas no nosso corpo humano, temos a boca, que morde, mastiga, a saliva molha o alimento e depois engole. O esôfago transporta o alimento que nós comemos. O estômago recebe o alimento no estômago tem outro sistema que mastiga para receber o suco gástrico. Depois vai para o intestino delgado é o que separa o alimento que presta e o que não presta. Depois vai para o intestino grosso que faz o alimento virar fezes.

Ao observar a atividade e os comentários da Deb, vemos que a aluna tem noção de suas dificuldades frente à escrita de texto e ao processo de leitura. Já no início, é capaz de verbalizar que prefere a atividade de fala para expressar seus conhecimentos referentes ao corpo humano. Isso demonstra suas inseguranças diante da atividade de escrita; assegurou que por meio de sua oralidade conseguia relatar o processo de modo mais eficaz. No recorte a seguir, a expressão de seus sentimentos é relativamente boa. Demonstra sua preferência em falar a escrever: “Eu gostei mais do programa de entrevista, porque eu começava a ler e depois com as perguntas eu sabia responder sem ler, vi que eu aprendi mesmo o assunto do corpo humano.” (Deb).

Nesse caso é possível verificar que suas observações dizem respeito às unidades subjetivas do desenvolvimento de que fala González Rey (2004, p.18): “[...] São, na realidade, configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida de uma pessoa”.

O trabalho da leitura e da escrita iniciou com o diálogo construído a partir da escuta das necessidades e interesses da aluna, que expressou o que fazer e como fazer para produzir um texto sobre o corpo humano. Foram observadas as formas de expressões sobre o assunto em tela, cabendo à pesquisadora construir junto com a aluna o texto sobre o tema tratado, observando as atividades que ela já conseguia desempenhar sem ajuda e aquelas em que ainda precisava de apoio. Nesse processo, possibilitaram-se tanto à aluna quanto a nós novos aprendizados sobre o tema em referência. Conseqüentemente, abriram-se caminhos para que outras funções psicológicas fossem constituídas.

O processo de aprendizagem adquiriu para a aluna novos sentidos. Passou a expressar ideias associando-as ao processo vivenciado de leitura e escrita. Também organizou o pensamento por meio das diferentes manifestações. Gonzalez Rey (2006, p.34) aponta que:

[...] recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto. O sentido subjetivo, na forma em que temos desenvolvido essa categoria,

representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qualum desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja causa do outro, provocando constantese imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo.(GONZALEZ REY, 2006, p. 34).

O fechamento deste encontro se deu com o esquete, em que aluna e a pesquisadora dialogaram sobre o corpo humano, retomando os assuntos tratados em forma de leitura e escrita. Esse processo é necessário para criar novos sentidos para o conteúdo proposto, gerando elaborações de sínteses sobre o tema estudado. Esse movimento demonstrou que:

[...] os sentidos subjetivos tendem a naturalizar-se toda vez que, como acontece com os paradigmas da ciência, o sujeito vê e vive sua realidade como uma realidade de sentido, uma realidade que ele tem a ilusão de que é o 'real', mas que na verdade é seu 'real'. O diálogo é a via de negociação e de objetivação desses 'reais' subjetivamente reificados (GONZÁLEZ REYapudSIMÃO e MARTINEZ, 2004, p. 17-18).

O encontro do dia 18 de outubro de 2008 foi realizado na biblioteca e fez uso de um jogo: Brincando de Supermercado, da Toyster, composto de carrinhos de compras e cartelas com listas de alimentos. Várias cartelas contêm imagens de frutas, verduras, laticínios e derivados e objetos, todos produtos possíveis de serem encontrados em um supermercado. Pela lista, temos que encher o carrinho; para isso, temos que ler a lista. Convém ressaltar que os jogos são instrumentos indutores e podem sofrer adaptações para auxiliar as atividades vivenciadas. Nesse caso, a proposta foi utilizar o estudo da pirâmide alimentar e da importância da alimentação saudável. Foi utilizado também um livro interativo do Corpo Humano: Pop-ups Corpo Humano (Dê vida ao corpo, Ed. Ciranda Cultural).

Foi retomado o tema tratado anteriormente, referente ao aparelho digestivo. Foi-lhe apresentado o livro interativo do corpo humano, com figuras e encartes para entender o que acontece em cada fase do processo de digestão. Usamos, novamente, como estratégia a leitura na forma compartilhada, para entender cada aspecto do processo. Associado ao livro, um jogo de supermercado, em que recebemos uma lista de alimentos e a pirâmide alimentar, para compreender a divisão dos alimentos por categorias, assim como a tabela de consumo. Foi introduzida a importância da alimentação balanceada e de como essa alimentação passa a favorecer um bom funcionamento do sistema digestivo.

Durante a atividade de compras, tínhamos que montar um cardápio baseado em uma alimentação saudável. Cada uma, com sua lista, organizava os materiais para fazer a refeição adequada. Com o tema inicial sobre o sistema digestivo, passamos às diversas associações

com temas vinculados, e ela pôde entender melhor a importância do estudo sobre o corpo humano e suas respectivas funções. A seguir, um recorte da fala da Deb sobre o material tratado:

Eu adorei essa atividade porque conheci a pirâmide alimentar e achei legal porque tem a ver com o sistema digestivo trabalhado no outro encontro. O jogo foi bacana porque eu pude, com ele, montar o meu cardápio e fazer uma alimentação saudável que faz bem pro corpo. Também fiz compras com coisas diferentes e tive um pouco de dificuldade em montar o cardápio, porque alguns alimentos eu nem conhecia. Eu não gostava de salada, mas já sei que é importante comer, pra ter uma alimentação mais saudável.

A seguir o cardápio apresentado pela aluna:

- Almoço: “Eu vou fazer um cardápio de frango assado com batatas e ervilhas e de sobremesa eu vou preparar uma torta de morango com chocolate e fazer um suco de limão bem gelado.”

- Café de manhã: “Vai ter vitamina de banana, torrada, mel pra passar na torrada e ainda fatia de mamão, depois um copo de leite com café sem açúcar.”

Diálogo entre a aluna (Deb) e a pesquisadora (P):

P: “O que você achou de montar essas refeições?”

Deb: “Achei bem legal, porque juntei minhas duas listas e deu tudo isso.”

P: “Você acha que sua alimentação está equilibrada?”

Deb: “Tem de tudo da pirâmide. Então vejo que sim, com um pouco de cada coisa, ficou bem pra saúde.”

P: “Qual dessas refeições eu vou experimentar?”

Deb: “Acho que vou convidar pro almoço.”

P: “Torta de chocolate e morango é saudável?”

Deb: “Acho que sim, porque tem fruta também, e não precisa comer tudo, é só comer pouco.”

P: “Uma alimentação saudável é boa para o funcionamento do intestino?”

Deb: “A gente estudou que comer fibra é bom e as frutas ajudam a regular o intestino, que deve funcionar sempre, pra não ter problema.”

P: “Quais foram os alimentos mais calóricos?”

Deb: “Mel e chocolate”

P: “Do que mais gostou?”

Deb: “Dos momentos em que conversamos, porque sinto que me ajuda a pensar certo.”

As respostas apresentadas por DEB durante toda esta atividade expressaram seu avanço na aprendizagem da leitura e da escrita, pois ela construiu novas associações e, dentre elas, correlacionou as funções da alimentação equilibrada pela pirâmide alimentar para o bom funcionamento do corpo humano. Nota-se que a aluna demonstrou autonomia no processo de elaboração dos conteúdos estudados. Isso nos permitiu referenciar as contribuições de González Rey (2006, p.38), quando enfatizou a necessidade de identificar os aspectos que encaminham o aluno a construir estratégias de aprendizagem:

Caráter singular da aprendizagem que vai nos obrigar a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que necessariamente vai implicar o aluno com suas experiências e idéias no espaço do aprender. Isso é conseguido não apenas com os aspectos técnicos envolvidos na exposição de um conteúdo, mas com o desenvolvimento de relações que facilitam o posicionamento ativo e reflexivo dos alunos [...].

Sob essa perspectiva, o conteúdo pode ser comum a todos os alunos, mas as experiências são diversas, visto que cada sujeito tem histórias diferentes com relação ao assunto estudado. Coube à pesquisadora construir junto com a aluna estratégias para aprender. MitjansMartínez (2006, p.73) aponta que:

O valor das mudanças e das novidades introduzidas no trabalho pedagógico está dado, essencialmente, pela sua significação para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: envolvimento com o processo de aprender, aprendizagem significativa, aquisição de habilidades e competências, superação de dificuldades escolares, desenvolvimento de outros importantes elementos da subjetividade como valores, autovalorização adequada, projetos, capacidade de reflexão, criatividade, etc.

As mudanças ocorridas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de Deb foram observadas no decorrer dos encontros. Por exemplo, no primeiro ela se recusava a ler e a escrever textos sobre o corpo humano. No segundo encontro, a aluna escreveu um cardápio sobre a alimentação balanceada, por sugestão da pesquisadora. A finalidade da proposta era fazer um convite para uma refeição. Nota-se que foi atribuído significado para essa atividade por ambas as partes, sobretudo porque a pesquisadora ofereceu à Deb conhecimentos por meio de recursos, como livros, textos, jogos, etc., proporcionando a construção de novos sentidos subjetivos. O episódio que se segue ilustrou essa afirmação. Respondendo à

indagação sobre o que mais gostou: “Dos momentos em que conversamos, porque sinto que me ajuda a pensar certo.” (Deb).

Essa resposta remete-nos à contribuição de Vigotski (2005, p. 129-130), em que se observa o valor heurístico da construção de vínculos por meio do diálogo e de atitudes cooperativas entre a aluna e a pesquisadora para a superação das dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita. Neste caso, o autor (2005, p. 129-130) afirma:

[...] O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento[...].

O encontro do dia 11 de novembro de 2008 voltou-se para o trabalho da metalinguagem, em que as palavras utilizadas no jogo do supermercado foram aproveitadas para se observar a sua escrita correta, relacionando a escrita das palavras simples e das complexas. Foram utilizadas fichas de palavras com grupos de sílabas com regularidades e irregularidades, para tentar identificar as diferenças entre as palavras.

Também foram apresentados dois quadros contendo palavras com os grupos de CA, CO e CU e ainda CE e CI, com a solicitação de que a aluna circulasse as sílabas das palavras em que identificasse o som do S, depois pedia que circulasse as letras ao lado daquelas em que havia identificado o respectivo som. A seguir, os itens solicitados:

- 1) Circule as sílabas das palavras abaixo em que você escuta o som “S”.
- 2) Verifique que letras estão ao lado daquelas que você circulou.
- 3) Escreva outras palavras que você conhece com esse mesmo som.

Essa atividade foi seguida da expressão da aluna e do diálogo entre esta e a pesquisadora.

Deb: “Eu aprendi que é difícil de escrever mesmo, achava que era só pra mim que era difícil. Agora com a atividade de escrever e ver as palavras estou aprendendo mais, porque as regras são importantes pra gente errar menos na hora de escrever.”

A seguir, o diálogo entre a aluna (Deb) e a pesquisadora (P):

P: “Explica o que você fez”.

Deb: “Eu circulei as palavras: cesta, cinema, circo, cebola, cinco e cenoura, porque elas escrevem com /C/, mas o som escutado é o do /S/. Eu aprendi que o /C/ quando está com o /E/ e o /I/ tem som de /S/ e com o /A/, /O/ e /U/, o /C/ tem som de /K/. Por

isso eu não circulei as palavras: casa, casaco, camaleão, cabelo, coragem, cuidado, cama, cola e cuia.”

P: “Você costuma errar mais nas palavras com /c/ que acompanha /a/, /o/ e /u/ ou é naquelas seguidas de /e/e/i/?”

Deb: “Nas com /e/ e /i/, porque o som confunde”.

P: “Você acha que essas regras podem te ajudar a errar menos?”

Deb: “Acho que sim, porque é melhor saber da regra do que ter que escrever sem saber. Eu agora vou prestar mais atenção”.

No diálogo acima, a aluna e a pesquisadora conversaram sobre a língua materna e sobre a importância das regras, momento em que a aluna sinalizou que “é melhor saber da regra do que ter que escrever sem saber. Agora vou prestar mais atenção”. Esse trecho exemplifica a compreensão da aluna sobre a língua portuguesa, bem como a importância do processo de mediação construída na relação pesquisadora e Deb. Em Tacca (2006, p.57), há elementos para entender que:

A professora ia investigando o caminho que o aluno percorria conseguindo identificar a ajuda que ele precisava. Ela partia do pressuposto de que, ao aprender, o aluno elaborava e de que ela precisava alcançar essa elaboração sintonizando seu pensamento com o dele. Tanto em situação individual, como coletiva ela abria espaços para ouvir as crianças. Observou-se isso quando ela aceitava as contribuições que eram trazidas, as incluía na sua fala, valorizando-as, mas as colocava também na direção de seus objetivos e, para isso, ampliava o quadro de referências das crianças.

A metalinguagem é a capacidade de compreender a língua observando todas as suas relações. Ao se debruçar sobre as palavras e observar as suas unidades menores e suas regularidades e irregularidades, fica difícil não compreender que a língua serve para ser usada. Para usá-la, é fundamental conhecê-la para se ter o domínio de suas irregularidades e poder, de modo organizado, estruturar suas correlações com a comunicação, tanto nos processos de aprendizagem da leitura como da escrita. Para Gombert (2003, p.19):

Desde muito cedo a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção. Isso ocorre de modo espontâneo e somente mais tarde a criança poderá controlar conscientemente os tratamentos lingüísticos que ela opera. O aparecimento desta capacidade- a capacidade metalingüística- deve ser diferenciado da simples possibilidade de linguagem.

Para a aprendizagem da escrita, é importante o conhecimento do código. No caso da ortografia, que responde pela escrita das palavras, há elementos variados que, quanto mais conhecidos, favorecem o domínio da língua por parte de seu usuário. De acordo com Ferreira (1992, p.84):

Num primeiro momento as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto- para isso serve o desenho-e que serve fundamentalmente para representar aquela propriedade importantíssima dos objetos que o desenho não consegue representar: o nome. Linearidade e arbitrariedade de formas são as duas características mais facilmente aceitas de uma representação escrita.

As atividades de metalinguagem possibilitaram entender a língua materna como algo em constante movimento e mostraram que o domínio da língua só pode ocorrer por meio do uso que fazemos dela. Ao relacionar as atividades de leitura, escrita e comunicação, a aluna percebeu que ler e escrever têm muitos sentidos que ela desconhecia porque, antes, esses processos se restringiam ao ambiente escolar. Ler e escrever servem para a escola, mas fora desse espaço não têm uso, portanto, aparecem como algo deslocado da realidade. Para Barreira (2003, p.65-66):

A aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, isto é, que se utiliza de símbolos gráficos para representar os sons da fala, pressupõe que esta última, se utiliza de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia-a-dia, passe a ser objeto de uma reflexão deliberada, ou seja, que a criança desenvolva o que se costuma denominar consciência ou capacidade metalingüística . Tal capacidade é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, e fonemas); para separar as palavras de seus referentes (diferenciação entre significado e significante); para perceber semelhanças sonoras entre palavras; para julgar a coerência semântica dos enunciados e outras.

O encontro do dia 08 de dezembro de 2008 foi realizado na biblioteca nova da escola e teve como objetivo começar a fechar o trabalho de intervenção dos processos de leitura e escrita. A escolha foi pelo livro de Arte para Criança, da Editora Artmed. O tema é Figurinos e a autora é Cindy Sherman. O texto trata de um trabalho de caracterização em que a autora muda de expressão ao se fantasiar de diversos personagens (homem antigo, palhaço, cantora, idosa, etc.). A estratégia utilizada foi a de Leitura dialogada e compartilhada.

O texto é interativo porque apresenta uma menina deitada no chão com um papel na mão e indaga sobre a cena com perguntas variadas, como: Por que ela está deitada ali? Será que ela está descansando? Será que ela caiu? Será que ela achou esse papel? Ela o leu? O que

está escrito? Esse material tem como possibilidade identificar, também, se a leitura está sendo bem feita e se existe adequada compreensão dos fatos lidos. Tem como estratégia o diálogo a partir da leitura sobre o tema, a possibilidade de trabalhar com inferências, tentando responder às perguntas, e ainda a escrita de um texto contando a história da menina deitada no chão. O material propiciou escolhas e possibilidades variadas, permitindo entender que a aprendizagem pode ser feita de materiais e conteúdos escolares, mas que essa não é a única maneira de se aprender. A seguir será transcrito um trecho de diálogo entre a aluna (Deb) e a pesquisadora (P):

Deb: “Eu comecei a ler e não entendi logo que era a mesma pessoa, gostei da parte do livro em que faz perguntas”.

P: “Temos a mesma pessoa ou são pessoas diferentes?”

Deb: “Acho que esse é igual a esse outro”. (Aponta para duas imagens diferentes da mesma pessoa).

P: “Peço que olhe novamente e que verifique se se trata da mesma pessoa”.

Deb: “Ela retoma o texto e verifica que são todos figurinos da mesma pessoa”.

P: “Se vestir um figurino, você apenas muda de roupa e pinta o rosto ou também muda a maneira de se comportar?”

Deb: “Muda tudo, um palhaço é diferente de um homem do tempo antigo”. (Em relação ao trecho referente à figura e às perguntas).

P: “O que você acha que ela está fazendo?”

Deb: “Descansando. Acho que ficou preocupada depois que leu o papel”.

P: “Preocupada com o quê?”

Deb: “Com o que está escrito. Pela cara dela acho que a notícia é ruim”.

Nesse diálogo sobre o texto lido e sobre as questões referentes à imagem observada, a aluna e a pesquisadora conversaram e tentaram, por meio de inferências, visualizar o que poderia estar acontecendo com a menina da imagem. Por outro lado, temos a aluna se posicionando diante de um texto e ainda sendo capaz de levantar hipóteses, respondendo às perguntas que foram elaboradas e pensar em situações diversas para, depois, construir uma história sobre o material trabalhado. A seguir, a história escrita por Deb:

Era uma vez uma menina que voltou correndo pra casa da escola e chegando em casa percebeu que não tinha chave e sua mãe tinha saído, ela ficou sem saber o que fazer e para esperar resolveu deitar no chão para descansar e esperar. Daí lembrou que uma amiga da escola tinha passado um papel pra ela na saída e quando foi ler o papel era o bilhete de um amigo que queria ficar com ela.

Nesse recorte de escrita, a ideia era de que, ao escrever, o texto tinha que conter todas as perguntas feitas anteriormente. E, assim, ela cumpriu com a proposta de escrita individual e baseada nas inferências feitas pela autora de figurinos.

Com esse material, Deb finalizou os trabalhos referentes aos processos de leitura e escrita. No texto em questão, vemos um único erro de escrita, apoiado na fala, quando escreve *bilheti com /i /*, quando o certo é *bilhete com /e/*. Nesse momento, vemos que a aluna apresentou um amadurecimento com relação à sua aprendizagem da leitura e escrita, porque, antes, acreditava que ler e escrever eram coisas da escola e não tinham relação com a vida e todos os processos necessários ao aprender. O processo dialógico, estabelecido por meio das atividades propostas forneceu subsídios para aquecer as perguntas e respostas, os quais movimentaram tanto o sujeito quanto o pesquisador na construção de novas estratégias de aprendizagem sobre os temas estudados. Para González Rey (2005, p. 47):

A conversação é um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado, com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se. O pesquisador, conforme exemplificamos, também participa do processo por meio de trechos conversacionais. É no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo, e o pesquisador deve acompanhar, com o mesmo interesse, tanto o envolvimento dos participantes como os conteúdos que surgem.[...].

O diálogo promoveu um avanço significativo para a aprendizagem de Deb, porque lhe permitiu ir construindo um contexto de aprendizagem em que os aspectos envolvidos na escrita como ortografia, produção de texto, descrição, narração e na leitura, como a autocorreção e a compreensão do que ler pudessem gerar maiores conhecimentos sobre seu processo de leitura e escrita.

Além dos problemas ortográficos, as manifestações da aluna Deb sobre a aprendizagem eram sempre muito limitadas. Sempre achava tudo difícil, mas nunca se posicionava de verdade. No recorte a seguir é possível verificar isso, quando fala sobre o aparelho digestivo: “[...] eu não quero escrever sobre isso[...]; [...] Acho que é muito difícil e eu não li bem[...].” (Deb).

No decorrer dos encontros foi assumindo uma postura diferente, mais confiante. Passou a viver as estratégias e a reagir diante do processo de ensino e aprendizagem, sendo mais ativa, demonstrando opiniões e escolhas perante as atividades vivenciadas. O quadro a

seguir mostra os indicadores de sentidos antes e depois do processo de intervenção, visando a compreender tais transformações.

QUADRO5 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com a aluna Deb

	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de intervenção	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no final do processo de intervenção
Núcleos de significação	<ul style="list-style-type: none"> – “[...] prefiro só falar ao invés de escrever. Acho que é muito difícil e eu não li bem, tive dificuldade pra entender o que eu li[...]” – <u>Dificuldades para ler e escrever</u> – <u>Dificuldades para compreender o que lê</u> 	<ul style="list-style-type: none"> – “Achei legal o jogo do supermercado, porque pude ver a parte da alimentação e da pirâmide e que tem a ver com o sistema digestivo trabalhado na aula de ciências. Isso foi muito legal.” – “[...] agora, com a atividade de escrever e ver as palavras, estou aprendendo mais, porque as regras são importantes pra gente errar menos na hora de escrever”. – <u>Motivação para ler e escrever textos que possuem significado para a sua vida.</u> – <u>Compreensão das regras gramaticais</u>
Indicadores de sentidos subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> – <u>A aluna apresenta-se insegura na compreensão da leitura e da escrita do texto</u> 	<ul style="list-style-type: none"> – <u>A aluna atribui significado à regra gramatical para a compreensão da leitura e da escrita da Língua Portuguesa</u>

O movimento da aprendizagem da leitura e da escrita passou por diversas etapas, as quais são ilustradas no quadro 4, em que inicia com o sistema digestivo, depois dando continuidade ao tema estuda a pirâmide alimentar. Segue com atividades para conhecer a língua e sua estrutura, quando trabalha com a metalinguagem e conclui com o livro de arte em que apresenta materiais de leitura e escrita compartilhada com a pesquisadora. Embora estivesse cursando o quinto ano do ensino fundamental, apresentava lacunas em sua formação, com compreensão de vários aspectos referentes às suas dificuldades em ler e escrever. Esteve, em todos os encontros, atenta e confiante, participando e aos poucos interagindo mais, sugerindo atividades e assimilando novos conhecimentos, além de descobrir, por meio de recursos diversos, que aprender pode ser uma tarefa muito satisfatória, aliando novos conhecimentos e solucionando dificuldades no processo.

4.2 A Aluna Patri

4.2.1 Eixo I - História escolar

Aluna com dez anos. Cursava a quarta série do ensino fundamental nessa escola, na qual fez o terceiro ano também. O primeiro e segundo anos do ensino fundamental foram realizados em uma escola municipal, sendo aprovada na primeira e reprovada na segunda série.

4.2.2 Eixo II: Características da aluna na versão dos atores da pesquisa

a) Características de aprendizagem da aluna Patri

A escola, representada pelo coordenador e pela professora, fez o encaminhamento porque a aluna apresentava dificuldades com a leitura e a escrita, mas tinha bom comportamento e trazia as atividades em dia. Era responsável, cuidadosa e esforçada, mas necessitava melhorar, principalmente com relação à leitura. A seguir, as expressões de cada um dos atores com relação à aluna:

b) Na versão dos profissionais:

- Do Coordenador: “Boa aluna, mas fala muito baixo e é muito tímida, nem sempre consegue realizar as atividades e apresenta também dificuldades com a escrita e a leitura.”

- Professora: “Aluna tranquila e muito tímida, quieta e com dificuldades em ler e escrever. Sempre tenta realizar as atividades, mas nem sempre consegue fazer de modo certo. Necessita de atendimento mais individualizado em alguns momentos”.

c) Na versão dos pais:

- Da mãe: “A minha filha gosta da escola, mas tem algumas dificuldades em ler e escrever e precisa de ajuda. Como a gente não sabe direito, fica difícil pra ajudar.”

d) A versão da pesquisadora:

Com a aluna Patri, foi construída uma proposta de avaliação para compreender o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A avaliação foi realizada com base em aspectos variados da aprendizagem, considerando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais implicados neste processo. A seguir, será apresentado um resumo das atividades feitas com a aluna, bem como as suas respostas aos questionamentos:

a) Atividades de preenchimento de lacunas.

Exemplos:

O carro anda na...

Patri: “rua”

Mamãe faz a comida na...

Patri: “cozinha”

b) Atividade de leitura e interpretação de gravuras em que a aluna precisa descrever a gravurada família em uma cena de piquenique.

Exemplos:

O que faz a família?

Patri: “eles deverte”

Onde eles estão?

Patri: “no parque”

c) Atividade de leitura e interpretação do texto “O caminhão de Tiago”, material utilizado por sua simplicidade e fácil compreensão.

Exemplos:

Onde mora Tiago?

Patri: “cidade”.

Com quem mora Tiago?

Patri: “com seus pais”

Comentários: Em todas as atividades acima, a aluna apresentou bom desempenho, com respostas corretas.

d) Atividade de leitura e interpretação do texto “Na delegacia”, de maior complexidade e maior extensão que o anterior.

Exemplos:

Quem estava detido na delegacia?

Patri: “O filho da madame”.

Se o menino não fosse para casa, o que o comissário faria?

Patri: Não respondeu.

Comentários: Na primeira resposta ela acertou. Deixou a segunda em branco, demonstrando que o nível de exigência de compreensão é diferente e quando o texto exige mais. Se a leitura não for eficiente, as respostas sobre o que foi lido podem ser lacunares ou incompletas. Fica patente que a compreensão total do texto ainda não é possível.

e) Atividade de avaliação dos aspectos referentes à leitura: ritmo, velocidade, entonação, fluência, pontuação, silabação, omissão e autocorreção, nos textos: “Ixa, lagartixa”; “Pássaro livre”; “Conversinha Mineira” e “Palavras, Muitas Palavras”.

Exemplo da Leitura Compartilhada entre aluna (Patri) e a pesquisadora(P):

Patri: “É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigooo”. (ausência de pergunta).

P: “Sei dizer não senhor: não tomo café”.

Patri: “Você é o dono do café, não sabe diiizer”. (ausência de pergunta).

Comentário: A referida aluna apresentou boas condições gerais nos itens acima. Suas maiores dificuldades foram com entonação e pontuação.

f) Atividade de ditado de palavras fáceis e com complexidade.

Exemplo da escrita de Patri: “mão, mamão, gato, mundo”; “opeibxe pulou na água”.

Comentário: apresentou acertos das palavras e alguns erros nas frases.

g) Atividade de nomeação automática rápida.

Comentário: apresentou adequada compreensão de letras e dígitos, sem qualquer dificuldade para enumerá-los.

h) Atividade do teste CONFIAS, instrumento de Consciência Fonológica. A aluna apresentou ao todo 63 pontos de um total de 70 possíveis, o que significou que tem ótimas representações referentes à consciência fonológica.

Tivemos, ao todo, 16 encontros com Patri, que se mostrou sempre muito participativa e atenta aos recreios, sem perder as atividades e nem o seu lazer. Aceitou as atividades. De início, era muito tímida, acatando as propostas e não questionando nada. Aos poucos pôde fazer escolhas com relação ao material e a se manifestar, mostrando seus interesses e necessidades frente à aprendizagem.

Seus materiais eram organizados, pois trazia os livros das disciplinas cursadas, no entanto o conteúdo das cópias e ditados de seus cadernos estava incompleto, demonstrando fragilidade na produção da escrita.

A leitura esteve limitada por causa de tom de voz e necessidade de ganhos referentes à entonação e pontuação. A interpretação tinha boas possibilidades de compreensão. Apresentou conhecimento referente à consciência fonológica, tanto em relação à sílaba como ao fonema, mostrando avanços importantes em relação ao processo de letramento. No recorte a seguir, podemos ver sua habilidade com relação à consciência fonológica, que representa conhecimento dos elementos que compõem a língua materna: “[...] tapor significa porta, daro é roda, como som /s/ eu escrevo sapo, tirando o som/u/ da palavra viúva fica viva e o som /s/ da palavra pasta fica pata”. (Patri).

No final do processo de intervenção esteve mais confiante, sabendo fazer escolhas necessárias à sua aprendizagem. Mostrou que sua escrita melhorou e pôde escolher as atividades que apresentavam maior prazer e identificação. Sua leitura mostrou ganhos

evidentes e a escrita apresentou melhoras na produção textual e com relação aos erros ortográficos. A fala a seguir ajudou a mostrar seus avanços: “[...] eu gostei das atividades porque aprendi sem saber que tava aprendendo, sempre com coisas legais e escrevi e li sem prestar muita atenção porque era divertido e até melhorei na escrita das palavras.” (Patri).

4.2.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa

O trabalho realizado com a aluna foi organizado no quadro a seguir, para ilustrar as sessões de intervenção da aprendizagem da leitura e escrita. Quatro encontros foram descritos para mostrar o processo vivenciado no início, meio e fim, visando às etapas de construção da aprendizagem e não apenas o seu resultado.

QUADRO 6 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa

Identificação	Idade: 10 anos	Série: 4ª. do EF	Tema escolhido: Tema livre	
Patri	1 Encontro 15/5/2008	2 Encontro 22/8/2008	3 Encontro 03/9/2008	4 Encontro 11/11/2008
Condições de aprendizagem, escolhas e estratégias	– Uso da metalinguagem com o jogo cruza letras, em que a proposta é tratar da escrita e da leitura e conhecer a língua materna.	– Uso da metalinguagem com o jogo da palavra secreta, em que as palavras são formadas a partir de pedaços de outras palavras. Dentro de uma única palavra podem-se encontrar duas outras palavras.	– Uso da escrita por meio da sequência de história: corte de cabelo. Procedimento de comunicação, momento em que narra oralmente a história organizada nos cartões e depois procede com a escrita e a leitura.	– Uso da leitura na modalidade compartilhada e individual, com os textos da caixa fantástica dos animais e do livro As dúvidas que eu tenho: inteligência emocional para crianças.

(Término Quadro 6)

Identificação	Idade: 10 anos	Série: 4 ^a . do EF	Tema escolhido: Tema livre	
	Patri	1 Encontro 15/5/2008	2 Encontro 22/8/2008	3 Encontro 03/9/2008
Resultado da intervenção realizada e recorte de trechos da comunicação da aluna frente seu processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de escrita de palavras, aluna escreveu bousa e a pesquisadora queria escrever polvo. O /l/ deveria servir à escrita das suas palavras. Com isso gerou o conflito. – Apresentou dúvidas e incertezas sobre a escrita correta da palavra solicitada. – “Eu escrevi bousa, mas está errado”. Quando indagada por que estava errado, respondeu: “É com /l/ e eu escrevi com /u/. Depois justifica: “ Tem o mesmo som, por isso me confundi”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de escrita e compreensão de regras ortográficas. – Esteve mais confiante e ativa durante toda a atividade e fez associações com as palavras formadas. Identificou as desmembradas de outras, formadas apenas por meio de imagem, como é o caso de cama +leão, dando camaleão. – Começou a dar opinião e se posicionar diante das atividades. – “Eu escrevi carroça menos o /ça/ que deu carro como palavra final”. – “[...] eu prefiro jogar escrevendo, é muito mais fácil do que de cabeça”. 	<ul style="list-style-type: none"> – A aluna apresentou maior domínio da atividade com escrita, leitura e correção de erros ortográficos. Pode dialogar sobre a atividade. – Escrita organizada com começo, meio e fim: “Era uma tarde linda e Ana foi cortar o cabelo [...]” – Quando indagada sobre a leitura realizada do texto, não soube apontar se tem palavras escritas de modo incorreto. – A pesquisadora aponta que, na palavra dise, a pronúncia é com /z/ porque o /s/ entre vogais tem som de /z/, e pergunta como seria o certo: – “ Com dois /s/ assim disse.” 	<ul style="list-style-type: none"> – Modalidades textuais diferentes para permitir leitura rápida e depois leitura com interpretação. – Os aspectos mais importantes foram observados por meio das manifestações da aluna quando sinaliza: – “Eu gostei mais de ler junto do que de ler separado[...] – Quando indagada pela pesquisadora do por que leu em voz silenciosa a em que lia em voz alta, respondeu: – “ eu não sabia pronunciar a palavra, fiquei na dúvida e fiz isso para não ler errado”. – Neste recorte, é possível verificar uma maior conscientização sobre seu processo de leitura.

Vamos iniciar com o recorte de quatro encontros, a fim de ilustrar os diferentes momentos das intervenções sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

O encontro do dia 15 de junho de 2008 teve o tema da metalinguagem, isto é, o conhecimento da língua materna visando a entender suas configurações com suas estruturas simples e complexas e, ainda, a possibilidade de fazer associações diversas por meio do conhecimento das regras ortográficas. Durante a avaliação, a aluna mostrou conhecimentos referentes à consciência fonológica. A partir disso, iniciamos tentando investigar seus conhecimentos referentes às regras de uso do português.

O material utilizado partiu da escolha da aluna: foi o Jogo do Cruza Letras, da Grow. O jogo é formado por um tabuleiro com formato de palavras cruzadas, com espaço para duas palavras de cinco letras cada. As palavras têm uma letra em comum, que fica no centro, interligando as duas. Há cartelas de figurinhas contendo palavras referentes a objetos e animais diversos, separadas em cores. Cada grupo de cor é referente a uma única letra central, por exemplo: a cor azul tem no centro a letra /b/, com a qual se escrevem as palavras cobra, lebre, cabra; a cor verde, com o /l/ no meio, escreve as palavras polvo, bolsa, colar.

A intervenção propiciou atividade de metalinguagem, para estudo da língua e de suas variações. O jogo em questão trabalha com as sílabas complexas. A atividade inicial é a de perceber se a aluna conhece a língua e suas diversas relações. Iniciamos vendo as sílabas simples e depois passamos às complexas. Nesse caso, falamos sobre o erro e o relacionamos à questão fonológica, ou seja, errou porque os sons que aparecem na palavra *bolsa* têm duas possibilidades de representação, *bolsa*, a correta, e *bousa*, a errada. No entanto, o /L/ e o /U/ têm sons iguais, com a mesma representação sonora e com representações gráficas diferentes. Nesse caso, temos que conhecer a língua materna com suas normas, para poder usá-la corretamente. O trabalho começou com o jogo, seguido pela escrita e, por fim, a língua com suas regras. Uma ação levou à outra e a aluna aprendeu novos conceitos, compreendendo que a língua tem a norma culta, que deve ser aprendida para ser usada de modo adequado.

Conversa sobre a língua. Vamos usar para a pesquisadora (P) e para a aluna (Patri).

P: “O que é isso?” (letra a)

Patri: “Uma letra.”

P: “Vamos olhar para os nossos nomes?” Patrícia e Inesila.

Patri: “Como você pode dividir?” Pa/tri/cia, tem 3 sílabas e elas são diferentes.

P: “Agora vamos jogar?”

Patri: “Escrevi *bousa*.”

P: “Eu quero escrever *polvo*, mas acho que tem um problema aqui. Veja do outro lado a escrita da palavra *bolsa*. O que você encontrou?”

Patri: “Eu escrevi com /U/ e é com /L/. Errei.”

P: “Por que você acha que errou?”

Patri: “Porque usei a letra errada, mas ela tem o mesmo som. Acho que confundi, por causa do som ser igual.”

P: “Isso acabou prejudicando a minha palavra porque eu não podia escrever *polvo* com /U/ e sim com /L/.”

Patri: “Eu sempre faço confusão com palavras que têm o mesmo som, mas que escrevem diferente.”

P: “O que você acha que temos que fazer pra errar menos?”

Patri: “Não sei, acho que conhecer como escreve.”

P: “Mas seu erro foi por conta da representação do som.”

Patri: “Em muitas palavras vou ter confusão com os sons porque são iguais, mas escrevem de modo diferente.”

Nas respostas de Patri, vê-se que é durante o processo de mediação entre a pesquisadora e a aluna que o entendimento da língua passa a ser estabelecido e que, ao dialogar sobre as regras, as compreensões vão sendo adquiridas. Ao tentar escrever a palavra bolsa, a aluna escreve “bousa”; quando indagada sobre sua escrita, responde: “usei a letra errada, mas ela tem o mesmo som. Acho que confundi, por causa do som ser igual”. Ela verificou como escreveu e constatou seu erro, explicando porque errou. Todo esse processo foi possível graças à mediação da pesquisadora, que conduziu a aluna na possibilidade de refletir sobre sua escrita. Cabe apontar que, embora sendo uma língua alfabética, temos representações diversas, que só podem ser abstraídas por meio do diálogo entre os interlocutores da língua em uso. Segundo Monteiro (2005, p.45):

Embora o nosso sistema de escrita seja alfabético, não ocorre sempre como uma relação única de uma determinada letra para um determinado som, como deveria ser quando nos referimos a um sistema alfabético puro. Alguns estudiosos propõem que não é possível conceber que a fase alfabética constitua o final do processo de aquisição da escrita. É preciso que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a relativização dessa concepção impõem ao aprendiz, e as possíveis hipóteses e estratégias utilizadas por ele para vencer mais esta etapa na aquisição do nosso sistema ortográfico.

Nesse caso, fica evidente que a apropriação do sistema de escrita deve ser visto como algo complexo e que tem a configuração da língua como algo que expressa elementos referentes ao uso e aos conceitos, que levam tempo para serem compreendidos e mais tempo ainda para serem utilizados de modo adequado. Por outro lado, é na interação entre aluno e professor ou, nesse caso, pesquisador, que a mediação por meio de escolhas e estratégias possibilita essa apropriação. É certo que a ortografia é apenas um dos elementos da língua materna, mas outros também precisam ser conhecidos, pois o estudo pode ser individualizado, mas o contexto geral em que a língua tem uso não pode ser perdido sem prejuízo.

Para colaborar com essas questões, Vigotski (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 129) aponta:

O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas.

Pensar e usar a língua materna requer a compreensão de que ela é dinâmica e que tem, em seu âmago, vários elementos que a constituem como um todo, que não pode ser desmembrada e nem reduzida a algo que é ensinado sem se contextualizar a cultura e os processos de comunicação. No início do aprendizado da escrita, a criança nem sempre tem a consciência de todos esses aspectos, mas é certo que o bom usuário é aquele que compreende todos esses aspectos. A aluna necessita ser levada a esse entendimento no decorrer de seus anos escolares, pois o desenvolvimento da fala difere completamente do da escrita, que representa um código arbitrário.

Para Vigotski (2005, p.123):

A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos[...].

Na frase destacada sobre sua escrita de bousa (bolsa), a aluna foi capaz de ter uma adequada organização de ideias expressas por meio de sua fala e organizadas de modo coerente com que havia realizado. Os processos de aprendizagem devem conduzir nessa direção, para que os alunos possam apropriar-se de suas aprendizagens e não reproduzir condutas e ações sem saber falar e se posicionar.

No encontro do dia 22 de agosto de 2008, o tema escolhido ainda era o da metalinguagem, que teve como estratégia o jogo Palavra Secreta, da Grow. Esse jogo proporciona desmembrar palavras e unir seus pedaços para formar novas ou, ainda, encontrar palavras dentro de palavras, tipo (janela) em que temos já, nela e janela na mesma palavra. Com esse material, foi possível jogar usando como referência a escrita e depois usar a proposta de decifrar a palavra e encontrá-la sem ter que escrever. Nesse jogo, há cartas com desenhos variados de objetos e animais. As cartas são representadas com desenhos e escrita. As palavras são divididas e somadas, gerando novas palavras, e assim é possível descobrir a palavra secreta, gerada a partir de pedaços de palavras desmembradas. A seguir, será dado um exemplo para elucidar o que foi falado: o desenho do garfo com o sinal de menos para a sílaba Fo (-fo), significando que sobra o gar seguido do sinal de soma e o desenho da girafa com a supressão da sílaba Gi (-gi), sobrando rafa. O resultado da soma de GAR + RAFA dá

GARRAFA, que vem a ser a palavra secreta, ou seja, aquela que estava escondida dentro de garfo e girafa.

A ideia inicial é brincar com as palavras e suas unidades mínimas, como letras, sílabas e sons, para poder construir novas palavras a partir dessas unidades menores, e também de seus desmembramentos. As relações são sugeridas pelo jogo e a aluna pode ir fazendo suas considerações a partir das associações estabelecidas. O jogo primeiro é feito na modalidade escrita, em que pedaços de palavras são cortados e unidos a outros, dando novas palavras, depois de modo mental, em que descobre a palavra sem usar o recurso da escrita. As atividades desenvolvidas têm o jogo como agente inicial, mas a escrita, a leitura e a comunicação dialogada estão presentes no decorrer de todo o processo, norteando as ações e, por fim, a aprendizagem que ocorre em todas as instâncias. A aluna aprende sem dificuldades e, ao jogar, passa a querer entender a língua que aprende. Ao se debruçar sobre as relações, vai aos poucos se apropriando de um conhecimento cada vez maior. A seguir, o texto transcrito na íntegra em que a aluna mostra as palavras encontradas no jogo realizado:

Eu escrevi carroça menos o /ÇA/ que deu carro como palavra final. Dentro da palavra carroça, temos outra palavra, que é carro. Na palavra escola, tirando o /ES/ sobra cola. Na carta da figura da cama mais o leão eu escrevi camaleão, aqui não foi preciso cortar nada, só unir as duas palavras. Na figura do avestruz, tirando o /TRUZ/, sobrou a palavra ave. (Patri).

Essa atividade foi realizada com satisfação e pode, ao mesmo tempo, ser feita com apoio na escrita. Só depois ela foi capaz de realizar, mentalmente, tal procedimento. Embora o jogo deva ser realizado mentalmente, não pôde ser feito desse modo, num primeiro momento, pois foi necessário e imprescindível o apoio na escrita, para que depois ficasse claro e permitisse o contato com as supressões e acréscimos de palavras. Esse segundo momento foi o da leitura e de compreender a palavra, chegando-se ao resultado da nova palavra a partir daquela inicial.

Na proposta de metalinguagem, a ideia é ampliar conhecimento da língua, mas o ganho maior está em poder, ao dialogar, ir construindo os conhecimentos. A aluna e a pesquisadora, ao se utilizarem do jogo, interagem com as palavras que são, na maioria das vezes, irregulares. Podem se deparar com as possibilidades e dificuldades apresentadas em cada fase vivenciada. O conhecimento se constitui a cada etapa, com a apropriação da leitura e da escrita e com as escolhas, quando a aluna informa que prefere jogar escrevendo a jogar lendo, apontando suas dificuldades. A expressão a seguir elucidou isso:

Achei muito legal essa atividade porque nunca tinha feito nada igual. Vi palavras formadas de pedaços de outras, duas palavras juntas, dando outras e uma palavra cortada formando novas palavras. Não gostei da parte em que tive que descobrir que na palavra barco menos o /co/ e bala menos o /La/ sobra a palavra barba, porque de cabeça é muito difícil de chegar na nova palavra. Eu prefiro jogar escrevendo, é muito mais fácil do que de cabeça. (Patri).

O exemplo mostra que, mesmo motivada e interessada no jogo por gostar de descobrir as palavras secretas, Patri dá sinais de que ainda prefere se utilizar do recurso da escrita ao de operação mental, que representa mais dificuldades. Nesse recorte é possível verificar suas conclusões e ainda sua demonstração sobre o que mais gostou de realizar e o que menos gostou. É só por meio da mediação que essas considerações podem ser elaboradas e, ao serem expressas, novos conhecimentos vão sendo adquiridos. Nesse recorte foi capaz de manifestar o bom e o ruim da atividade, falando dela mesma frente ao processo realizado e gerando zonas de sentido para a aprendizagem vivenciada. De acordo com Gonzáles Rey (2005, p.6): “O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos”.

A aluna jogou, aprendeu com a atividade e ampliou os conhecimentos referentes à língua materna, com relação ao fato de compor, decompor e manipular os sons da fala, juntamente com a escrita das palavras. Esteve atenta a participativa durante toda a atividade e pôde se apropriar desse conhecimento e correlacionar aos outros aspectos já conhecidos. Esse processo de brincar com as palavras é vivenciado, também, durante a oralidade, no momento em que as crianças descobrem a importância da fala. Deveria ter continuidade no decorrer do processo de aprendizagem da escrita porque, sem dúvida, permitiu a Patri uma melhor organização com relação ao entendimento das palavras estudadas, além de mostrar que o apoio escrito permitiu avançar na descoberta da palavra secreta. Porém, o processo de construção das estruturas que compõem a língua são apreendidos na ação por isso requer maior esforço por parte daquele que aprende e apresenta dificuldades, referente a complexidade do sistema, as quais precisam ser sanadas para avançar nos conhecimentos da leitura e da escrita. Para Ferreiro (1993, p.31):

Na língua oral não se aprende um fonema nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não há um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua. As crianças procuram ir sistematizando o que aprendem (na aprendizagem da linguagem e em todos os domínios do conhecimento), põem à prova a organização conseguida através de atos

efetivos de utilização do conhecimento adquirido, e reestruturam quando descobrem que a organização anterior é incompatível com os dados da experiência. São ativas por natureza; não se trata de motivá-las para que o sejam. O que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esses processos de organização da informação.(FERREIRO, 1993, p. 31).

O aprendizado da língua também necessita ser adquirido. Pode ser estruturado, reestruturado, organizado e desorganizado, porque só desse modo será aprendido e apreendido por aqueles em fase de conhecimento e aprendizagem. No entanto, o código, além de não ser ensinado, muitas vezes leva anos para ser compreendido, gerando muitas dúvidas e inseguranças no uso da leitura e principalmente da escrita das palavras.

O encontro do dia 03 de setembro de 2008 teve como proposta o uso de figuras em sequência para narrativa escrita: fotografias de crianças realizando ações. No caso em questão, foi escolhida a cena da menina cortando o cabelo, com quatro cenas distintas, encadeadas nas ações expressas divididas em: conversar sobre o corte de cabelo; a lavagem do cabelo; o corte propriamente dito e, no final, o novo visual. Esse material é bem propício para o início do exercício de escrita, em que cada cartão representa uma determinada cena. A aluna pode descrever as cenas vistas, e também avançar além da simples descrição, porque pode narrar usando as imagens para produzir determinada história. O início da atividade pode ser feito com uma frase para cada cartão e depois ir acrescentando elementos que não estão necessariamente presentes. Para Montenegro Sauer (2000, p.81-82), o processo narrativo tem quatro níveis distintos:

Descrição, justaposição, narrativa elementar e narrativa bem elaborada com começo, meio e fim articulados. Estes processos são visto primeiramente no discurso oral, mas servem de norte para a elaboração do processo escrito que segue a mesma orientação.

Pelo material se verifica a escrita das palavras e a organização do pensamento com a coerência da história contada com começo, meio e fim. Finalmente, o material também propicia a leitura, porque promove a possibilidade de ler o que escreveu e de verificar se essa escrita por meio da leitura está bem estruturada, se apresenta erros e se, ao percebê-los, a aluna promove a autocorreção. O exemplo a seguir mostra a história escrita pela aluna:

“Ana no salão”

Era uma tarde linda e Ana foi cortar o cabelo.

- Ana o que você quer fazer no seu cabelo? Dise a Moso

- Eu quero cortar o meu cabelo bencurto. Dise Ana.

E elas foram lavar o cabelo para podre cortar.

E ela ficou muito bonita.
Eu escolhi essa história porque a menina vai cortar o cabelo, ela foi organizada nos cartões primeiro e depois escrita e lida. (Patri)

No diálogo a seguir vamos utilizar para a pesquisadora (P) e para a aluna (Patri):

P: “Agora que você leu a história, tem algumas palavras que você escreveu de modo errado?”

Patri: “Não sei”.

P: “Posso apontar algumas pra você?”

Patri: “Sim.”

P: “As palavras dise, moso, bencurto e podre. Na palavra dise, a pronúncia é com o som /z/ porque o /s/entre vogais tem som de /z/. Como seria o certo?”

Patri: “Com dois /s/, assim disse.”

P: “Olhe para as outras palavras, moso também tem som de /z/, mesma regra. O que podemos fazer aqui?”

Patri: “Com dois /s/, mosso. Acho que não, assim moço, é assim está certo.”

P: “Veja que, ao experimentar /ss/, /ç/, /s/, vimos que o que mais encaixa é a letra /ç/, mas todas nesse caso têm o mesmo som. Por isso nos confundimos.”

Patri: “Aqui é bem curto, separado.”

Ao analisar o texto da aluna, vemos que sua escrita é elementar, com descrição das cenas e da personagem. Em nenhum momento se desvincula das imagens e se aventura a verificar novos aspectos, como introduzir novos elementos de conflito e desfecho para enriquecer sua história. Ainda se encontra na fase de descrição, com elementos de ligação muito pobres. Para Vigotski (2005, p. 123-124), isso ocorre porque:

A escrita é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial, uma situação nova e estranha para a criança.[...] Não sente nenhuma necessidade da escrita, só tem uma vaga idéia de sua utilidade. Na conversação todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão a explicação.

Existem erros referentes ao período de alfabetização, como é o caso de bem curto, em que escreve tudo aliterado, bencurto. Há também erros referentes à escrita de palavras com múltiplas representações: dise = disse e moso = moço. Nesse caso, são erros que perduram por mais tempo e que nem sempre são compreendidos para serem sanados. Houve inversão de letras e, como consequência, mudança de significado, pois ao querer escrever poder, acabou

errando e escrevendo podre. Apresentou erros de concordância, quando escreveu /disse a moço/ ao invés de /disse a moça/.

A leitura feita do texto que ela mesma escreveu não permitiu observar e identificar os erros cometidos, sugerindo que está longe de ser eficiente e permitir que possa, a partir da leitura realizada, proceder com o processo de autocorreção. Os erros não foram identificados porque também desconhecia o sistema de escrita de que vem se utilizando, com relação ao uso de regras ortográficas.

A linguagem e seus processos de comunicação necessitam ser trabalhados e a mediação na aprendizagem, uma vez retomada, pôde nortear melhor o desenvolvimento da leitura e escrita. A fonoaudiologia pôde contribuir junto com o professor, por meio de atividades relacionadas com a aprendizagem e os processos linguísticos envolvidos. Saber falar, ler, escrever e poder se comunicar são funções necessárias à aprendizagem, e que a escola vem realizando. No entanto, observa-se uma falta de integração entre essas funções que a escola não tem conseguido suprir e que pode necessitar de recursos diferentes para dar conta dessas contradições. As contribuições de Zorzi (2003, p.24) apontam o papel da fonoaudiologia na escola:

Temos muito a ver com a aprendizagem da escrita, e de várias outras formas que não se limitam a uma visão clínica e patologizante da educação. Deve ser lembrado que a escola tem por objetivo o ensino do cálculo, das ciências e da linguagem. Com relação à linguagem, há um fato curioso porque ela será, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem e meio para garantir a aquisição de outros conhecimentos. Portanto, a linguagem tem uma posição central dentro da educação. Ela faz parte fundamental do programa como algo que deve ser ensinado, principalmente, na forma escrita, via alfabetização e, ao mesmo tempo, serve como instrumento pelo qual o aluno poderá ter acesso a outros conhecimentos: a criança precisa aprender a linguagem para, por meio da linguagem, aprender.

É necessário afirmar que o texto acima se refere a uma aluna que cursa o quarto ano do ensino fundamental. Nesse período de escolaridade, já passou por uma alfabetização e deveria ser capaz de escrever histórias com uma possibilidade maior em termos de domínio da língua e de condições de riqueza textual e de elementos linguísticos. Porém, apresenta muitas lacunas em sua formação. Não há dificuldades maiores que não estejam relacionadas a uma falta de domínio da língua, por desconhecê-la. Contudo, tem vontade e necessidade de aprender mais, quer participar das atividades e está sempre disponível para avançar na sua aprendizagem.

Quando iniciamos o diálogo com a aluna ficaram evidentes suas possibilidades. Porém, parece que faltam oportunidades para que aprenda a ler e a escrever e possa dar sentido à sua leitura e escrita. Para reescrever algo, é preciso ter escrito uma primeira vez e para dar conta de ler de modo efetivo, podendo fazer a chamada autocorreção, é imprescindível a repetição contínua tanto da leitura como da escrita. Para identificar os erros, também é necessário o exercício contínuo desses aspectos. Para Ferreiro (1993, p.87):

Os processos de construção sempre supõem reconstrução; no entanto, o que é que se reconstrói? É preciso construir um saber construído em certo domínio para aplicá-lo a outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de algum modo, têm sido registrados sem poder ser compreendidos; também há reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita. (FERREIRO, 1993, p. 87).

Aprende-se a escolher por meio das mediações estabelecidas entre as pessoas, portanto é um processo social, eivado de sentidos e significados. O conhecimento se dá nesse jogo entre dialogar e escolher para adquirir o caráter construtivo interpretativo dos processos de leitura e escrita. A identificação do erro serve para aproximar o aluno da língua que está sendo estudada. Pois só os usuários da língua são capazes de identificar as lacunas e proceder reorganizando e solucionando as dificuldades. Desse modo, González Rey (2005, p.5) defende: “O caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta[...]”.

A aluna precisa conhecer a leitura e a escrita, mas precisa ainda mais ter oportunidades de usar a leitura e a escrita para, desse modo, avançar frente aos conhecimentos adquiridos e resolver conflitos que o uso promove em todos os processos de aprendizagem.

O encontro do dia 11 de novembro de 2008 foi realizado na nova biblioteca. Tivemos a leitura como tema principal, por escolha da aluna, com duas possibilidades de materiais e de modalidades: leitura de livros, com frases e textos em *A Caixa Fantástica de Estórias* e o livro: *As Dúvidas que eu Tenho: Inteligência Emocional para Crianças*, dividido em quatro partes: quando eu não sei; quando eu não consigo; quando eu penso diferente e quando eu erro.

A leitura teve como estratégia as modalidades em voz alta e silenciosa, o uso das rotas lexicalefonológica, elementos de prosódia, velocidade e interpretação, uso da leitura individual e compartilhada e marcadores textuais. O primeiro livro, de leitura de frases, favorece os

elementos apontados. O uso do tema para dialogar e trazer a subjetividade nas relações foi possível com o segundo livro, que trata da inteligência emocional. Fala do que vivemos e sentimos, favorece o diálogo e permite conversar sobre o entendimento da leitura e sua respectiva interpretação. A seguir, o recorte da fala da aluna sobre a experiência da leitura compartilhada:

Eu gostei mais de ler junto do que de ler separado, eu nunca tinha lido junto antes de vir aqui. A gente se sente mais segura. A leitura dos livrinhos ajuda porque eu li mais rápido do que quando tinha muitas coisas pra ler. O segundo livro é mais interessante porque a gente pode conversar sobre ele e falar das coisas que não sabemos e do que sentimos. (Patri).

Os materiais utilizados são propícios para permitir aspectos variados envolvidos na leitura, que dizem respeito ao modo de ler referente à velocidade, à fluência, às rotas de leituras e a outros aspectos que favorecem a interpretação e o diálogo sobre o que é ler e como se deve ler. Na fala da aluna, representada acima, verifica-se que opina sobre a parceria no momento da leitura, sinalizando que ler junto permitiu adquirir segurança. Isso remete ao fato de que a aprendizagem deve seguir uma constante mediação entre aquele que ensina e o outro que aprende, podendo, inclusive, ser assessorado de perto com parceria referente à escrita e à leitura. O papel do mediador que, no caso pode ser o professor, mas aqui é representado pela pesquisadora é, segundo Mitjás Martínez (1997, p. 160): “Assegurar, mediante as ações e as reflexões do professor, o envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O aluno e não o professor, é quem é o sujeito do processo. O professor é o facilitador da aprendizagem”.

No diálogo a seguir vamos utilizar para pesquisadora (P) e para a aluna (Patri):

P: “Na frase Pingo o pinguim acaricia a barriguinha, você estava lendo em voz alta e parou para ler em voz silenciosa a palavra acaricia, por que fez isso?”

Patri: “Porque eu não sabia pronunciar a palavra, fiquei na dúvida e fiz isso pra não ler errado.”

P: “Você faz sempre isso?”

Patri: “Não, só quando não conheço a palavra.”

A aluna foi questionada por ter lido “acaricia” de modo silencioso, usando a chamada rota fonológica. Demonstrou que gerou recurso para conseguir ler a palavra de baixa frequência e que, por isso mesmo, necessitou de um esforço maior para ser apreendida. De acordo com Kato (1985, p. 30):

[...] podemos dizer que a velocidade e a precisão com que uma palavra é percebida, ou lida, depende: a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotáticos-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para confirmar sua forma e conteúdo e c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos.

Os avanços na aprendizagem da leitura foi movimentada pelas problematizações produzidas mediante as dificuldades as quais a aluna se deparava. As soluções encontradas por elas eram construídas com recursos aprendidos na sua vida.

Segundo González Rey (2006, p.41):

O aluno deve passar da compreensão de um tema à elaboração de novos conhecimentos, a partir do modelo teórico que se desenvolve como unidade subjetiva do aprendido. Sem modelo, a aprendizagem não passa de ser uma soma de 'peças soltas', que só podem ser usadas de forma reprodutiva perante situações previamente identificadas com essas operações.

Ao usar o recurso da leitura em voz silenciosa, a aluna demonstra estar atenta à atividade e aos processos de aprendizagem que vem realizando no decorrer das mediações com a pesquisadora. Passou a antecipar situações, frente às dificuldades, visando à resolução. Embora seja uma pequena iniciativa, já é possível verificar avanços, pois anteriormente nem era capaz de promover a autocorreção.

No uso do livro "As Dúvidas que Tenho", iniciamos dialogando. Utilizamos para pesquisadora (P) e para a aluna (Patri).

P: "Esse livro fala das dúvidas que temos. Tem coisas que você sabe e coisas que não sabe? Ou você é a sabichona da escola?"

Patri: "Não, tem coisas que sei e outras que eu não sei, igual a todo mundo."

P: "Também funciona assim comigo. Você tem amigos aqui? Você pensa igual ou diferente dos seus amigos?"

Patri: "Penso diferente. Às vezes igual. Depende da situação, tenho uma amiga que sempre a gente tem a mesma opinião."

P: "Vamos começar lendo quando eu não sei?"

Patri: "Sim."

Nesse recorte de diálogo, iniciamos a leitura pela conversa sobre o saber e o conhecimento. Constata-se que a aluna está mais aberta à comunicação, expressando melhor suas ideias e falando mais sobre suas necessidades. Na frase "[...] tem coisas que sei e outras

que não sei, igual a todo mundo [...]”, mostra que já pode saber. Antes sempre relatava não saber nada, agora já é capaz de correlacionar aspectos referentes à língua e mostrar seus conhecimentos. Também se posiciona diante do outro, afirmando que é igual a todo mundo. O que sobressai, nesse caso, é a fluidez do diálogo, que antes era preenchido por respostas curtas e agora é mais representativo das ideias da aluna. A aula tradicional parece transcorrer sem o exercício do diálogo, tão importante para permitir a aprendizagem e a apropriação do conhecimento. A ideia principal foi a de mostrar o que antecede o processo da leitura, no caso o diálogo entre a aluna e a pesquisadora, para expressar os avanços frente ao conhecimento e à aprendizagem e permitir preparar a leitura por meio da mediação, processo que pode e deve ser anterior, no decorrer e posterior. Para González Rey (2005,p.55):

O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

A qualidade da informação recebida é processada com a prioridade de aproximar a aluna do objeto da aprendizagem, não com a preocupação com êxitos e acertos, e sim com um movimento constante de interrelações entre o aprendido e aquilo que o aluno traz como possibilidade para avançar em seu conhecimento, expressando constantemente os sentidos subjetivos individuais e sociais. Sem a mediação, esses elementos não são compreendidos, porque é na constante interação dialógica que se constitui a percepção da sua produção de leitura e escrita para ressignificá-las. Para entender a sua trajetória, o quadro a seguir traz uma síntese dos sentidos subjetivos atribuídos à sua aprendizagem.

QUADRO 7 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com a aluna Patri

	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de intervenção	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no final do processo de intervenção
Núcleos de significação	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] Não gostei da parte em que tive que descobrir que na palavra barco menos o /co/ e bala menos o /La/ sobra a palavra barba, porque de cabeça é muito difícil de chegar na nova palavra. Eu prefiro jogar escrevendo, é muito mais fácil do que de cabeça[...]” - <u>Preferências por atividades de escrita para orientar a resolução de problemas referentes às palavras de sons iguais e grafias diferentes.</u> - <u>Dificuldades em realizar atividades que exigiram raciocínio lógico.</u> - <u>Insegurança para escolher atividades de sua preferência.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte do diálogo entre aluna (Patri) e a pesquisadora(P): - P. Na frase Pingo o pinguim acaricia a barriguinha , você estava lendo em voz alta e parou para ler em voz silenciosa a palavra acaricia. Por que fez isso? - Patri: Por que eu não sabia pronunciar a palavra, fiquei na dúvida e fiz isso para não ler errado. - <u>Atenção na leitura correta das palavras do texto.</u> - <u>Autocrítica.</u> - <u>Segurança para a escolha das atividades de leitura e escrita da língua portuguesa</u>
Indicadores de sentidos subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna apresentava-se confusa para escrever palavras de sons iguais e grafias diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna estava atenta para a leitura correta das palavras do texto e para a escrita de palavras com sons iguais e grafias diferentes.

A aluna apresentou um movimento que teve início com ausência de manifestações e opiniões sobre sua aprendizagem, sempre aceitando a proposta, mas não sendo capaz de se posicionar diante das atividades. Aos poucos avançou, permitindo-se opinar e fazer escolhas do material a ser utilizado. Depois, no decorrer das atividades, fez inferências importantes e se utilizou de recursos variados para dar conta de dificuldades e contradições vivenciada nas intervenções.

4.3 A Aluna Cema

4.3.1 Eixo I: História Escolar

A aluna, de oito anos, cursava o terceiro ano do ensino fundamental em 2008, período em que foi realizado o estudo. Entrou nessa escola em 2007, no segundo ano do ensino fundamental, sem ter feito o primeiro ano na instituição. Não tem histórico de que realizou o ensino infantil.

4.3.2 Eixo II: Características da aluna na versão dos atores da pesquisa

a) Características da aprendizagem escolar da aluna Cema

A aluna foi encaminhada pela escola por apresentar dificuldades importantes para a aprendizagem escolar. Ainda não estava alfabetizada no momento da pesquisa, embora estivesse cursando o terceiro ano do ensino fundamental.

b) Na versão dos profissionais

A seguir, a versão do coordenador e da professora sobre o seu desenvolvimento na aprendizagem:

- Do coordenador:

Aluna com dificuldades para ler e escrever, sempre com tarefas lacunares tanto em sala de aula como em casa. Apresenta dificuldades com as atividades. Não apresenta independência para a realização das atividades, sempre necessitando de auxílio de profissionais. Criança muito agitada, necessitando de limites.

- Da professora:

Apresentou dificuldades para acompanhar a turma, era muito dispersa e sempre deixava de realizar as atividades em sala de aula, saindo sempre da sala. Ainda não se encontra alfabetizada. Criança agitada, sem concentração necessária à realização das atividades escolares. Fiquei surpresa que esteja cursando o terceiro ano do ensino fundamental.

c) Na versão dos pais:

- Da mãe: O relato da mãe aponta para questões já sinalizadas pelos professores, porém questiona o papel da escola com relação à alfabetização da filha: “Minha filha gosta de ir na escola, nunca falta, mas apresenta dificuldades pra aprender, ainda não sabe ler e escrever, mas tem muita vontade de aprender. Acho que a escola precisa ajudar mais pra que ela possa ter a alfabetização.”

d) A versão da pesquisadora.

A avaliação foi realizada com base em aspectos variados da aprendizagem. A seguir será apresentado um resumo das atividades feitas com a aluna, bem como suas respostas às indagações:

a) Atividades de preenchimento de lacunas com frases em que a aluna deveria completar apenas uma palavra.

Exemplos:

O carro anda na ...

Cema: “rua”

Mamãe faz a comida na

Cema: “sala”

Comentário: A aluna respondeu às questões.

Observação: vale ressaltar que sala e cozinha representam um único ambiente na sua casa.

b) Atividade de leitura e interpretação de gravuras, em que precisa descrever a gravura da família em uma cena de piquenique.

Exemplo:

O que faz a família?

Cema: “teteca” (peteca)

Onde eles estão?

Cema: “sigurando bebe”

Comentário: A aluna apresentou respostas incorretas e fracionadas, escolhendo um elemento para representar suas respostas.

c) Atividade de leitura e interpretação do texto “O caminhão de Tiago”, material utilizado por sua simplicidade e por ser de fácil compreensão.

Exemplos:

Onde mora Tiago?

Cema: “Não respondeu.”

Com quem mora Tiago?

Cema: “Não respondeu”

Comentário: A aluna não apresentou respostas.

Observação: Com esse material, verificou-se que a leitura ainda não é possível. Embora leia palavras isoladas, ainda não consegue ler frases simples.

d) Atividade de leitura e interpretação do texto “Na delegacia”, texto com maior complexidade e mais extenso do que o anterior, conforme descrito anteriormente.

Exemplos:

Quem estava detido na delegacia?

Cema: “não sei”

Se o menino não fosse para casa, o que o comissário faria?

Cema: “não consigi le.”

Comentário: Veja que, neste caso, aparece a frase “não consigo ler”, demonstrando que a aluna tem consciência de suas dificuldades e impossibilidades.

e) Atividade de avaliação dos aspectos referentes à leitura: ritmo, velocidade, entonação, fluência, pontuação, silabação, omissão e autocorreção. O texto usado foi adaptado a partir do texto “Palavras, Muitas Palavras”.

Exemplo do texto “Palavras, Muitas Palavras”:

“C de caaaasa e de cooola”

Comentário: A aluna apresentou dificuldades com relação a todos os itens acima e ainda necessitou de auxílio para ler palavras isoladas. Sua leitura ainda não está consolidada; precisou de ajuda durante toda a atividade.

f) Atividade de ditado de palavras fáceis e complexas.

Exemplo da escrita de Cema: “lua, gato e jacaré, mamão escreveu maneio, garoto escreveu hroto.”; “O rato roi qujo no lugar da escrita o rato rói queijo.”

Comentário: A aluna apresentou erros e acertos em palavras e erros nas frases.

g) Atividade de nomeação automática rápida.

Comentário: A aluna apresentou adequada compreensão de letras e dígitos, porém apresentou muita lentidão.

h) Na atividade do teste CONFIAS, a aluna apresentou, ao todo, 28 pontos de um total de 70 possíveis, sendo suas dificuldades tanto referentes ao nível do fonema como da sílaba.

No decorrer da avaliação apresentou dificuldades evidentes em leitura e escrita, com aspectos de lacunas nas atividades de aprendizagem. Teve dificuldades de leitura, com muita silabação e dúvidas referentes à escrita das palavras, poucas associações grafemas - fonemas, e ausência de compreensão fonológica. Relativa compreensão de estruturas silábicas, porém referentes a aspectos regulares e simples, sem compreensão de dígrafos e palavras irregulares. No recorte a seguir é possível verificar suas dificuldades: “Eu escrevi sipo (cipó) e paso (passo), mas não sei se está certo, acho que tem muitas maneiras de escrever algumas palavras, essa coisa de som confunde a gente. Eu nunca sei se é com /c/ ou com /s/, se é um só /s/ ou se são dois /s/.” (Cema).

Ficou evidente que não estava alfabetizada, embora cursasse a terceira série do ensino fundamental. Apresentou compreensão relativa de suas lacunas e deu mostras de desejos reais de aprender a ler e a escrever. Realizou apenas ditado de palavras isoladas. Na proposta de interpretação de texto, foi incapaz de responder, pois não conseguiu entender a solicitação que previa leitura de texto anterior à possibilidade de respostas das questões. O recorte a seguir ilustra o que foi dito: “Eu ainda não sei escrever palavra difícil se for fácil, aí dá pra ser, mas essas aí como mamão nunca sei direito, isso é, porque ainda não tô fabetizada, mas quero aprender pra ler certo e não errar mais”. (Cema).

Contudo, esteve sempre participativa e assídua as atividades, demonstrando desejo de realizar o que estava sendo proposto e escolhendo os materiais com que mais se identificava. Apresentou pouquíssimas faltas no decorrer das atividades. Mesmo nos dias em que não deveria participar, porque já havia concluído sua hora semanal, aparecia na biblioteca pedindo para participar. A seguir, o trecho que aponta seu comportamento diante da proposta de trabalho, quando indagada sobre o que tinha vindo fazer na biblioteca quando não era o seu dia: “Vim porque gosto das atividades e quero aprender logo” (Cema).

A aluna Cema participou de 17 encontros. Esteve sempre muito ativa e participativa nas atividades e mesmo nos dias em que não deveria participar, comparecia perguntando se podia realizar atividades naquele dia.

O trabalho com essa aluna foi construído por meio dos encontros e com base nas necessidades verificadas durante o processo de avaliação. Embora estivesse cursando o terceiro ano, ainda não se encontrava alfabetizada, com uma leitura sem compreensão, muito lacunar e silabada. A ideia inicial foi de retomar, por meio das atividades de comunicação dialogada, as ações sobre o processo de aprendizagem, indo desde o reconhecimento de letras, palavras e frases, até retomar as unidades menores das palavras. A proposta foi construir estratégias de aprendizagem via jogos e materiais diversos. A aluna apresentou como ponto principal o tema da leitura, aspecto que pensava como inviável, inicialmente. Depois de muito trabalho, pôde ser vivenciado de modo mais organizado e efetivo, considerando-se a falta de uma alfabetização adequada.

Seus materiais escolares eram formados de folhas avulsas. Não possuía caderno completo. Disse ter um fichário, que nunca chegou a ser visto pela professora. As atividades, mesmo em sala de aula, não eram realizadas, portanto o material não pôde ser avaliado. A seguir será apresentado o cenário da pesquisa.

4.3.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa

O quadro abaixo tem o objetivo de ilustrar o resumo dos encontros realizados com a aluna e visa a dar ao leitor um modelo das sínteses das atividades desenvolvidas. Depois serão apresentados quatro encontros, com detalhes desde a escolha de materiais, o uso das estratégias, até os ganhos referentes à aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

QUADRO 8 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa

Identificação	Idade: 8 anos	Série: 3º ano do EF	Tema escolhido : Tema livre	
Cena	1º Encontro 20/6//2008	2º Encontro 27/8/2008	3º Encontro 03/9/2008	4º Encontro 20/11/2008
Condições de aprendizagem. Escolhas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do livro “Palavras, Muitas Palavras” e a caixa de letras com famílias silábicas e letras avulsas. - Atividade de metalinguagem, com a estratégia de leitura compartilhada de imagens e texto com apoio. - Escrita de palavras simples e complexas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do livro “Palavras, Muitas Palavras” com a leitura compartilhada e individual. - A modalidade compartilhada promoveu melhoras na leitura individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequência de histórias com quatro cenas diferentes. - Proposta de organizar oralmente, depois escrever e ler a história contada. - A estratégia utilizada foi da escrita compartilhada, intercalando frases da aluna e da pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sequência com cinco cenas diferentes que relatam a história da menina que caiu do telhado. - A estratégia era de contar e narrar. A aluna escutava a história da pesquisadora e escrevia. Depois trocaram os papéis.

(Término Quadro 8)

Identificação	Idade: 8 anos	Série: 3º ano do EF	Tema escolhido : Tema livre	
Cema	1º Encontro 20/6//2008	2º Encontro 27/8/2008	3º Encontro 03/9/2008	4º Encontro 20/11/2008
Resultado da intervenção realizada e recorte de trechos da comunicação da aluna frente ao seu processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de leitura de imagens, escrita e comunicação. – Apresentou dúvidas e incertezas sobre a escrita de palavras complexas, mas conseguiu sinalizar as letras que costumava errar, como /m/ e /n/, porque sempre confunde qual das duas usar. – Relatou que ainda não sabe ler, mas aceitou ler as figuras (imagens) 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de leitura compartilhada, seguida da individual. – Embora com dificuldades, segue fazendo as leituras sem qualquer recusa. – Esteve durante toda a atividade atenta e ativa, trabalhando para ler corretamente as palavras. – Quando indagada sobre como leu 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de escrita, leitura e comunicação. – A aluna participou da atividade com mais autonomia e apontou dificuldades na escrita da palavra jarra, fazendo autocorreção. – Na escrita a seguir escreveu: 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de comunicação, escrita e leitura. – A aluna apresentou uma melhora em sua escrita e já pôde realizar a autocorreção no decorrer do texto. – Quando indagada a respeito da palavra gamela, respondeu prontamente: – “É /n/ e /j/ é janela”. – Quando foi
	<p>quando propus a divisão na leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Durante a leitura da palavra barriga leu bariga, enquanto barrigudo leu corretamente. Quando indagada, respondeu: – “[...] sim, essa letra também sempre fico na dúvida e nunca sei ao certo”. 	<p>melhor, se sozinha ou em parceria, respondeu: “Com você lendo junto eu leio melhor, porque me ajuda a ler certo, sem errar e mais rápido também.”</p>	<p>eles pegaram dois copos e a jará.</p> <ul style="list-style-type: none"> – [...] um é jará e outro jarra, eu escrevi jará, está errado. São dois/r/. Eu esqueço que tem dois /r/”. 	<ul style="list-style-type: none"> – perguntada sobre a escrita da palavra escorregou, afirmou: – “É com dois /r/”. –

O recorte dos encontros realizados visou mostrar ao leitor o trabalho de intervenção dos processos de leitura e escrita, sendo o mais fiel possível em apontar o processo de aprendizagem sem ter uma preocupação específica com o êxito e o acerto, mas visando a apontar a trajetória realizada, as mediações e a postura da aluna diante de sua aprendizagem, com interesse e motivação para avançar em sua aprendizagem.

No encontro do dia 20 de junho de 2008, foram escolhidos a Caixa de Letras e o Livro Palavras, Muitas Palavras, da autora Ruth Rocha. A Caixa de Letras traz as famílias silábicas e letras avulsas, para serem manuseadas, com possibilidades variadas. No livro, a autora dedica cada página a uma letra do alfabeto e vai compondo textos bem simples, com uma letra de cada vez e com figuras variadas representando cada letra.

As estratégias tiveram como proposta a atividade de metalinguagem, com reconhecimento de letras, sílabas e palavras; uso de escrita e leitura. Na escrita foi utilizado o ditado de palavras simples e complexas. Uso de leitura de imagens, leitura de texto e com modalidade compartilhada, indo de /a/, /b/ até /z/. A cada página, lemos as imagens e os textos e fomos verificando as diferentes possibilidades. Sugeriu-se a leitura com o dedo, na modalidade de leitura com apoio, para que a aluna pudesse compreender as composições das diversas sílabas.

O momento de diálogo entre a pesquisadora e a aluna serviu para entender o que ela sabia e conduzir a intervenção, a fim de facilitar a aprendizagem daquilo que ainda não estava compreendido. A atividade de comunicação permeia toda a ação que envolve as questões de leitura e de escrita. À medida que é possível experimentar o uso do dedo e a leitura de imagem, também vão se construindo possibilidades diferentes diante do texto e da própria escrita. Nesse caso, é necessário criar caminhos para ver a aprendizagem de modo diverso, permitindo sempre ganhos, pois se passa a avaliar o que sabe fazer e como vem sendo feito. E também se pode comparar o novo e o velho, gerando, a partir disso, escolhas mais conscientes.

A seguir a transcrição do ditado de palavras e do diálogo entre a pesquisadora (P) e a aluna (Cema):

P: “Você conhece essas letras?”

Cema: “Isso aqui é /pu/.”

P: “Escreve as palavras que eu vou ditar?”

Cema: “pipa, pula, fada, farofa.”

P: “Você conhece todas as famílias das sílabas?”

Cema: “Sim.”

P: “Agora escreve as palavras que vou falar. Mamão.”

Cema: “mamão=nanão, boneca=bomeca, cachorro=cachoro, beijo=beigo.”

P: “Essas palavras foram mais fáceis ou mais difíceis que as primeiras?”

Cema: “Mais difícil, porque tenho dúvida de como escreve.”

P: “Você confunde /m/ e /n/?”

Cema: “Sim, são parecidas e têm o mesmo som, nunca sei quando usar uma ou outra.”

P: “Sei... elas têm um som nasal e são realmente muito parecidas. Mas tem uma diferença importante. Quando vem no início de palavra são bem diferentes, mas no meio pode dar confusão. O /m/ é produzido no lábio e o /n/ é produzido com a língua atrás dos dentes de cima. Tenta.”

Cema: “É mesmo, eu nunca tinha percebido.”

P: “Agora nós vamos escolher uma letra pra ler o livro.”

Cema: “Eu não sei ler ainda.”

P: “Então, você escolhe a letra e nós vamos dividir, você vai ler as figuras e eu, as letras.”

Cema: “Vamos ler o B?”

P: “Eu leio o texto e você vai ler aquelas palavras que estão fora do texto, somente nas figuras.”

Cema: “Boca e beijo, boneca e borboleta, bicicleta e banco, barrigudo e bengala.”

P: “Essas palavras são fáceis ou difíceis pra escrever?”

Cema: “Acho que não são muito fáceis, algumas, né?”

P: “Você quer escrever pra eu ver?”

Cema: “Não, eu já escrevi as outras.”

P: “Na palavra barriga, você achava que era bariga, depois corrigiu. Quando falou barrigudo falou certo, tem diferença pra falar e pra ler?”

Cema: “Sim, essa letra /r/ também sempre fico na dúvida e nunca sei ao certo.”

P: “É simples. O som do /rr/, ele sai da garganta, tipo carro o do /r/ sozinho, sai da ponta da língua caro.É uma dica que você pode tentar na hora de ler e escrever.”

Cema: “Legal, eu vou tentar da próxima vez.”

O diálogo acima entre a aluna e a pesquisadora compreendeu etapas importantes, para permitir que a aluna pudesse dialogar sobre sua aprendizagem, e depois ir, aos poucos, construindo condições de aprender a ortografia e de compreender as palavras, com suas características e particularidades. O processo vai da leitura de imagens para a de palavras, e destas para a classificação de palavras simples e complexas (regulares e irregulares). Finalmente, centra-se em aspectos da escrita, que são de maior complexidade, e que também se referem às dificuldades da aluna. O movimento vivenciado mostra a dialética na construção de um conhecimento que tem à frente o processo construtivo-interpretativo e se dá mediante os processos dialógicos vivenciados para o entendimento e a superação das dificuldades, permitindo à pesquisadora ajudar a aluna a mostrar sua forma de pensar, para que possa, então, evoluir perante seu conhecimento da língua que está aprendendo. As contribuições de Tacca(2006, p.50) são valiosas:

[...]Não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente se, por medo ou insegurança, o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando externalizá-lo. Conhecer e comunicar o próprio pensamento não é uma atividade fácil, situação na qual muito pouco se coloca os alunos no cotidiano escolar. No entanto, essa seria uma habilidade a ser desenvolvida, tanto para que o aluno possa se tornar mais consciente de seus processos de aprender, como seria de muito valor para que o professor pudesse encontrar recursos ou canais dialógicos mais adequados para o seu grupo de alunos, ou para um aluno em especial.(TACCA 2006, p. 50).

Embora em alguns momentos do diálogo a pesquisadora tenha evidenciado algumas das dificuldades com as regras da língua portuguesa, Cema apresentou dificuldades com palavras com sons parecidos e com grafias diferentes durante todo o processo de intervenção. Depois, no decorrer da atividade acima, errou na palavra “barriga” e acertou na palavra “barrigudo”, demonstrando maior conhecimento e uso adequado das regras aprendidas no decorrer de nossa intervenção. Um dos aspectos importantes observados refere-se à autocorreção, quando verificou o erro e, no momento seguinte, corrigiu, produzindo corretamente a palavra “barrigudo”.

Segundo Zorzi (2003, p.43):

Pode-se afirmar que aprender a escrever implica uma série de propriedades ou aspectos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico. Entre esses aspectos, podemos citar, a título de ilustração: diferenciar os traçados das letras, saber a que sons elas correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que a palavra pode ser falada de uma forma e escrita de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras.

A leitura de Cema gerou a possibilidade da autocorreção, aspecto presente em bons leitores, porque são capazes de verificar as lacunas e corrigir adequadamente o erro. Quando questionada, respondeu que a letra /r/ é sempre difícil, porque fica na dúvida de como escrever e ler as palavras, mas acrescenta que conversar sobre a escrita e a leitura é legal porque ajuda a entender. Nesse caso, Vigotski (2005, p.124) contribui, mostrando que na escrita é importante

[...] tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras em uma certa sequência para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral.

A mediação toma o lugar de destaque, porque visa a auxiliar nos processos de conhecimento e compreensão, dando significado à aprendizagem que esta sendo vivenciada. O diálogo inicial tem o ditado como pano de fundo, mas a preocupação está longe de ser com a escrita das palavras e sim com a possibilidade de explicar como pensou para realizar tal atividade, ou seja, é o processo que nos interessa, porque é ele que está carregado de sentidos subjetivos. De acordo com González Rey (2005, p.57-58):

A significação que atribuímos a comunicação rompe o esquema estímulo-resposta, que indiretamente imperou na pesquisa científica, e desloca o centro de atenção dos pesquisadores dos instrumentos para os processos interativos-construtivos que se constituem dinamicamente no curso da pesquisa. O curso da pesquisa, as estratégias empregadas e os instrumentos não constituem definições rígidas a priori, mas são definidos pelo curso da informação e pelas necessidades que surgem progressivamente. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57-58).

A aluna vai, aos poucos, significando sua aprendizagem por meio dos diálogos e com o uso dos objetos e jogos como instrumentos indutivos. Nessa atividade, leu figuras e iniciou a leitura de palavras. Esteve presente na atividade durante a escolha do material e conduziu, junto com a pesquisadora, as estratégias que foram utilizadas.

No encontro do dia 27 de agosto de 2008, tivemos a proposta de Leitura compartilhada do livro *Palavras, Muitas Palavras*, da autora Ruth Rocha. Essa atividade foi realizada com a leitura efetiva, porque antes era apenas com identificação da leitura de imagens e algumas tentativas de leitura.

Após a leitura compartilhada, fizemos a leitura individual para observação. A leitura compartilhada tem a função de promover velocidade e ganhos referentes à fluência e prosódia, além de dar maior confiança à aluna durante todo o processo. Costumamos verificar que, após a leitura compartilhada, a leitura individual apresenta melhoras nos aspectos mencionados.

Será feito um recorte da leitura feita pela aula e pesquisadora na modalidade compartilhada e depois individual, e do diálogo entre a pesquisadora (P) e a aluna (Cema).

Leitura compartilhada:

“Com o B se escreve banana e bala, bigode e belo, barulho e bule, balão e briga, bolacha e bolo, boliche e bola, burro e barriga.”

Leitura individual realizada pela aluna e com interferência da pesquisadora:

Cema: “Bom, com Bo B se escreve banena, banana e balão.”

P: “Tem balão aí? Tem ão aí?”

Cema: “Bala e bigode e Balo.”

P: “Balo existe? É b com e.”

Cema: “Belo e baurulho, barulho e bule. Balo, baleo”

P: “B a l ão.”

Cema: “Balão e BA.”

P: “B r i, qual é o som?”

Cema: “Briga e be.”

P: “Bo, você está lendo be, mas é bo.”

Cema: “Bolacha e bolo e boliche e bola e burro e barriga.”

(P) Isso mesmo. Agora vamos para a letra C? Você pode começar a ler sozinha aqui?”

Cema: “C que d, C de casa, c de colar.”

P: “Colar?”

Cema: “C de cola, c de coruja e de carrrrtola. E...Ca, co.”

P: “Tem /ca/ aqui? Ou é /co/ ? Bra como faz?”

Cema: “Cobra e chi chi nelo e de camalo.”

P: “Camalo?”

Cema: “Camelo e de Ca, cas telo.”

P: “Agora vamos ler juntas?”

Cema: “Sim.C de casa, C de cola de coruja e de cartola, C de cobra e de chinelo, de camelo e de castelo.”

P: “Qual foi a melhor leitura? Quando você leu sozinha ou comigo?”

Cema: “Com você lendo junto eu leio melhor.”

P: “Por que será?”

Cema: “Porque me ajuda a ler certo, sem errar e mais rápido também.”

A aluna Cema realizou a leitura de duas letras do livro (b e c). Fez a leitura com duas modalidades diferentes, uma individual e a outra compartilhada. Consegue analisar que, na modalidade compartilhada, em que lê em conjunto com a pesquisadora, consegue ler melhor. Isso pode ser visto com certa facilidade, mas também essa modalidade interferiu no decorrer da leitura individual, promovendo melhorano seu desempenho; leu com mais fluência e ritmo e teve maior compreensão dos erros cometidos. Na frase em que explica porque lê melhor quando a modalidade é compartilhada, acrescenta: “Porque me ajuda a ler certo, sem errar e mais rápido também.” O diálogo estabelecido entre a aluna e a pesquisadora permitiu avançar em questões específicas de aprendizagem e, mais ainda, em ganhos referentes à sua percepção frente à própria trajetória. Os relatos dos alunos estudados vão de ausência de manifestações para situações de desenvolvimento e aprendizagem com inferências ricas e preciosas, demonstrando maior apropriação do conhecimento vivenciado. Para González Rey (2006, p.85-86):

A trama de diálogos no curso da pesquisa adquire uma organização própria, em que os participantes se convertem em sujeitos ativos que não só respondem às perguntas formuladas pelo pesquisador, mas constroem suas próprias perguntas e reflexões.

Essa posição ativa lhes permite expressar sua experiência e compartilhar reflexões muitas vezes inauguradas ali. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 85-86).

Desse modo, fica claro que a estratégia de leitura adotada pode contribuir para favorecer o processo de aprendizagem o que pode ser vivenciado e reconhecido pela aluna em seu próprio processo, com a sua reflexão sobre a sua leitura. As reflexões de Tacca (2006, p.47) são valiosas: “Dessa forma, olhar as estratégias pedagógicas possibilitou alcançar o propósito e tendências no seu uso e, ainda, explorando os diálogos estabelecidos, buscou-se compreender a direção dos processos de significação da aprendizagem.”

O encontro do dia 03 de setembro de 2008 tratou de sequências de histórias com quatro cenas diferentes. O procedimento foi de organizar as cenas oralmente e depois escrever a história narrada. Os cartões são grandes e contêm figuras de fotografias de crianças em diferentes ações. Nesse caso, são cenas de dois irmãos preparando e tomando suco.

Essa atividade teve como estratégia a escrita das cenas de modo isolado e depois ir relacionando uma cena à outra. O relato oral permitiu organizar o que foi escrito; depois disso, a aluna procedeu com a escrita. Teve como possibilidade descrever apenas ou narrar contando uma história baseada nos cartões apresentados e ainda ir além do que estava expresso nos cartões. A proposta foi escrever na modalidade de escrita compartilhada, em que a aluna e a pesquisadora vão escrevendo frases intercaladas até terminar a história proposta. As ideias de Vigotski (2005, p. 179) são determinantes para o entendimento do processo de escrita que tem seu início no relato oral:

Na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade de fala assuma formas complexas – daí a necessidade dos rascunhos. A evolução dos rascunhos para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento.

A seguir, a escrita em preto para a pesquisadora (P) e grifada para a aluna (Cema):

P: “O que vamos escrever?”

Cema: “Vamos contar que eles tomaram suco, eles são irmãos.”

P: “De que é o suco?”

Cema: “É amarelo. Pode ser de laranja, abacaxi, manga. Acho que é abacaxi.”

P: “Vamos escrever juntas. Um pouco você e um pouco eu. Pode ser uma frase para cada uma.”

Cema: “Acho que nunca escrevi assim. Vamos começar? Eu faço a primeira frase.”

TEXTO: suco di abacaxi - Os irmãos foram fazer um suco de abacaxi. Eles pegaron (pegaram) dois copos e a jara. A menina deu ao seu irmão o primeiro copo de suco. O depois pó tomaram o suco du abacaxi. O suco estava muito delicioso.

P: “Agora você pode ler o que escreveu?”

Cema: “Sim. Acho difícil ler sozinha, vamos ler juntas também?”

P: “Podemos. Agora vamos olhar para algumas palavras. Jara como você pronuncia isso? E jarra? Viu que tem diferença?”

Cema: “Sim, um é jara e outro jarra, eu escrevi jara, está errado. São dois /r/. Eu esqueço que tem dois /r/.”

P: “Quando você esquece, muda o sentido do que você quer dizer, por isso tem que estar atenta.”

No fragmento acima, verifica-se que, ao escrever de modo incorreto determinada palavra, tem-se como consequência a mudança de sentido apontada pela pesquisadora, daí a importância de conhecer a língua materna para poder usá-la corretamente e não perder o sentido do que se quer dizer. Desse modo, Vigotski (2005, p. 182) aponta que:

Há muito se sabe que as palavras podem mudar de sentido. Recentemente ficou demonstrado que o sentido pode modificar as palavras, ou melhor, que as idéias freqüentemente mudam de nome. Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra, e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com palavras isoladas. Portanto uma palavra pode as vezes ser substituída por outra sem que haja qualquer alteração de sentido.

É por meio da relação dialógica que conseguimos nos aproximar da aluna e de seus respectivos interesses e também perceber que, nas atividades em que compartilhamos a escrita, ela se sente segura. Em outro momento, solicita a atividade de leitura na mesma modalidade, confirmando sua segurança em dividir as responsabilidades perante os processos de leitura e escrita. As atividades são permeadas de significados e sentidos. Quando dialogamos sobre elas, conseguimos nos apropriar melhor das motivações, interesses e desejos presentes em cada aluno. Como as experiências são diferentes, o processo de aprendizagem deve levar isso em conta, ao invés de propor algo que seja igual para todos, sem compreender que existe uma subjetividade no ato de aprender. De acordo com González Rey (2005, p.235):

Os processos de ensino-aprendizagem, desse modo precisam ser pensados como oportunidades de exploração dos conteúdos subjetivos, que se integram aos objetivos escolares. As práticas formais de ensino mudariam consideravelmente, se fossem consideradas como processos intersubjetivos, em que transitam, dinamicamente, os sentidos e os significados dos diferentes atores da sala de aula.(GONZÁLEZ REY, 2005, p. 235).

Quando a aluna foi solicitada a olhar para as palavras que escreveu, no caso da palavra “jara”,cuja escrita correta é jarra, já foi capaz de se antecipar e sinalizou que é com dois /r/, e não como escreveu.Mostrou que, aos poucos, é capaz de se apropriar de sua escrita e também de constatar que sempre comete esse tipo de erro, apontando sua ocorrência. Esses aspectos levam a concluir que a apropriação se dá em função do uso e que a escrita compartilhada permite, apontá-lo, como parte do processo, sem que seja algo fora da estrutura que foi trabalhada. Desse modo, a aluna vai aprendendo e dialogando sobre sua aprendizagem, dúvidas e inseguranças em sua aprendizagem.Ao mesmo tempo em que dialoga evolui, aproximando-se das estruturas necessárias ao uso, como neste caso, em que a ortografia se destacou. Para Monteiro (2005, p. 57):

É comum ouvir-se queixas de que as crianças continuam errando palavras ou regras que já foram ensinadas nas aulas de português. Talvez torne-se necessário considerar o fato de que regras diferentes remetem a diferenças no tempo de aquisição das mesmas e que o maior número de erros no emprego de uma determinada letra ou a manutenção de um tipo de erro por um tempo mais prolongado provavelmente ocorrerão: primeiro porque as crianças apresentam uso gerativo do sistema ortográfico, principalmente diante de palavras menos freqüentes, e segundo porque, conforme nossos resultados, existe uma hierarquia de aquisição dessas regras que precisa começar a ser considerada pela escola.

No encontro do dia 20 de novembro de 2008, a escolha foi pela sequência de fatos em uma única folha com cinco cenas, que contam uma história da menina que caiu do telhado. A estratégia foi ditar a história para a outra escrever, depois invertemos os papéis, semelhante a um ditado,com a diferença de que cada uma conta um pedaço da história expressa nos quadrinhos, mas pode também inventar coisas novas. Com essa modalidade, vamos escrevendo e descrevendo como as palavras podem e devem ser escritas, ou seja, ao mesmo tempo em que o texto é construído, é também corrigido.

A atividade começa com a aluna descrevendo a primeira cena e ditando para a pesquisadora escrever. Foi utilizado para a pesquisadora (P) e para a aluna (Cema):

Cema: “Uma menina andava pela casa enquanto sua mãe varria. Ela dita e a pesquisadora escreve.”

P: “A pesquisadora dita: A mãe saiu para comprar frutas e deixou sua filha na janela da casa.”

Cema: “Escreve futa ao invés de fruta.”

P: “Faz a seguinte observação: futa ou fruta? Como escreve fruta? Como você escreveu dá pra comprar?”

Cema: “P r a, então é f r u. Que faz fruta.”

P: “Isso mesmo. Como é filha?”

Cema: “Escreve a palavra filha. Ela soletra a palavra corretamente.”

P: “Na janela foi escrito de forma aliterada, ou seja, tudo junto. A pesquisadora pontua: na janela tem alguma coisa diferente? Na é um pedaço de palavra e janela é outra palavra.”

Cema: “Então é separado: na gamela.”

P: “veja aqui, eu vou ler: na gamela. Tem algo estranho é /m/ ou /n/? É /j/ ou /g/?”

Cema: “/n/ e /j/ janela. Agora é minha vez de ditar pra você escrever: Como a menina era muito sapeca, ela subiu na escada para ir para o telhado.”

P: “Agora vamos escrever a última parte: Lá em cima do telhado ela escorregou e caiu. Você sabe escrever o /L/ maiúsculo?”

Cema: “É assim /L/.”

P: “Telhado é outra palavra, separa.”

Cema: “Ela caiu?”

P: “Não, ela primeiro escorregou e depois caiu. Como escreve escorregou, com quantos /r/?”

Cema: “Dois /r/, assim /rr/. Agora você escreve: Ela foi para o hospital porque quebrou as duas pernas, o braço e machucou o rosto.”

P: “Agora vamos dar um título pra essa história?”

Cema: “A menina que caiu do telhado.”

A atividade de escrita das cenas com descrição intercalada promove uma possibilidade de escrever o que a outra dita e ainda de olhar para a escrita que está sendo produzida. Essa estratégia é importante porque permite escrever e dialogar; quando fazemos o exercício de olhar para o que está sendo construído, podemos fazer melhor. Por isso González Rey (2005, p. 84) escreve que:

A expressão do sujeito diante dos instrumentos se aprofunda e se faz mais complexa de forma progressiva, o que influi em que a expressão adquira sentido só

posteriormente, se se integrar a um conjunto de indicadores procedentes de outros instrumentos ou fontes. Esse é um dos fatores que definem o envolvimento constante do pesquisador, pois a informação das diferentes fontes, assim como as relações entre elas podem levar à ressignificação de informações que já haviam sido construídas, assim como a novas construções. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 84).

Esse é o papel da mediação. Estamos, a todo instante, construindo algo que é comum e que não tem regras expressas, mas que, ao escrever, vamos corrigindo e sugerindo como encaminhar a própria escrita. Nesse material verifica-se o amadurecimento do processo de escrita da aluna – ela pode se manifestar. Ainda há erros significativos, mas, há uma constante observação deles, sendo prontamente corrigidos, com a reescrita correta após a constante troca de informações. O erro é parte do processo e serve para avançar na compreensão da língua. Em González Rey (2005, p. 236):

Assim sendo, entendemos que o aluno perfaz um processo de significação da aprendizagem, o que pode ser entendido apenas como um processo abrangente, no qual emergem motivações, referências, significados e sentidos no contexto de interações (entre pessoas ou entre professor e alunos) nos diferentes lugares e situações (de ensino-aprendizagem, por exemplo). O processo de significação é um processo dos sujeitos implicados nas situações interativas, vistos como sujeitos concretos, situados em um momento ontogenético, cultural e histórico em um tempo determinado.

A aluna pôde, nessa atividade, apresentar a comunicação oral, escrita e a leitura das frases que formaram a atividade em sua totalidade. É importante observar a sua autonomia diante da atividade e de perceber que aqui estamos trabalhando com o material e escrevendo juntas – não existe uma que se sobrepõe à outra. Durante o diálogo, suas questões foram resolvidas também em conjunto, não com respostas prontas e acabadas. A cada dúvida ou pergunta, era preciso retomar a atividade e observar o procedimento adotado como forma de avançar na aprendizagem. Segundo Tacca (2006, p. 49):

Nessa perspectiva, estamos dando um entendimento as estratégias pedagógicas da aprendizagem aqueles procedimentos que implicam uma relação pedagógica cujo objetivo não é manter o aluno ativo apenas, mas captar sua motivação, suas emoções, para, a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens. Assim sendo, não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico [...].

A seguir, o quadro mostra recortes de indicadores de aprendizagem expressos no início e no final do processo de intervenção.

Quadro 9 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com a aluna Cema, onde Pesquisadora (P) e Aluna (Cema)

	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de intervenção	Indicadores do conteúdo da aprendizagem da leitura e da escrita no final do processo de intervenção
Núcleos de significação	<ul style="list-style-type: none"> - “Eu ainda não sei escrever palavra difícil, só se for fácil, aí dá pra ser, mas essas aí como mamão nunca sei direito porque ainda não tô alfabetizada, mas quero aprender pra ler certo e não errar mais.” - “Vim porque gosto das atividades e quero aprender logo”. - <u>Não está alfabetizada.</u> - <u>Dúvidas sobre a escrita da palavras irregulares.</u> - <u>Desejo de aprender.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - P. Jara, como você pronuncia isso?É jarra? Viu que tem diferença? - Cema. Sim, um é jara e o outro jarra, eu escrevi jara, está errado. São dois /r/.Eu esqueço que tem dois /r/. - “Com você lendo junto eu leio melhor, porque me ajuda a ler certo, sem errar e mais rápido também.” - <u>Valoriza o apoio pedagógico da pesquisadora.</u> - <u>Consciência da escrita correta das palavras.</u> - <u>Supera as dificuldades para a escrita e leitura de palavras difíceis.</u> - <u>Identifica o erro.</u> - <u>Autocrítica.</u>
Indicadores de sentidos subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna busca superar a sua condição de analfabeta. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna atribui valor ao apoio da pesquisadora para a superação das suas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e escrita, no caso de Cema, se consolidou. Ela iniciou os trabalhos de avaliação e intervenção com muitas lacunas e dificuldades, verbalizando que ainda não era alfabetizada. Pôde adquirir o processo no decorrer dos encontros, apropriando-se, passo a passo, de sua trajetória de aprendiz. Vale salientar que o mais importante dessa aquisição foi a possibilidade, por meio do processo dialógico, a cada atividade, de olhar para o processo e seus resultados e permitir a efetiva aprendizagem.

4.4 O Aluno João

4.4.1 Eixo I: História Escolar

O aluno, com nove anos de idade, cursou em 2008 o terceiro ano do ensino fundamental. Fez o primeiro ano em uma escola Municipal e foi reprovado. Em 2007 ingressou nessa escola para cursar o segundo ano do ensino fundamental e em 2008 estava matriculado no terceiro ano. Não há histórico sobre a educação infantil.

4.4.2 Eixo II: Características do aluno na versão dos atores da pesquisa

a) Características da aprendizagem escolar de João

O aluno foi encaminhado pelo coordenador da escola por apresentar dificuldades importantes referentes à sua aprendizagem, sem condições de ler e escrever corretamente e com muitas dificuldades em realizar, de modo independente, suas atividades escolares. Para compreender melhor o comportamento desse aluno frente à sua aprendizagem, seguem os relatos dos profissionais, coordenador e professora:

b) Na versão dos profissionais

- Do coordenador: “Aluno com dificuldades para aprender, com grandes problemas para ler e escrever corretamente. Embora cursando o terceiro ano do ensino fundamental, ainda não se encontra alfabetizado.”

- Da Professora:

É um aluno com muitas dificuldades para acompanhar a turma. Estou surpresa de que tinha passado para o terceiro ano do ensino fundamental. Apresentava impossibilidade de ler e escrever e tinha muitas dificuldades em realizar as atividades solicitadas. Sinalizou que suas faltas eram freqüentes e que não tinha contato com os responsáveis, porque sempre era acompanhado de um irmão mais velho. A criança vivia com os avós, mas eles nunca apareciam, nem em momentos de reunião.

c) Na versão da família:

Não foi possível observar o relato da família, pois o aluno vivia com os avós e o irmão o acompanhava na escola. Embora se tentou, não foi possível colher informações, porque sua família nunca compareceu à escola nem possibilitou contato por telefone. O irmão mais velho o acompanhava, mas não soube dar informações.

d) A versão da pesquisadora:

Conforme metodologia seguida até aqui, construímos para João uma proposta de avaliação para compreender o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A avaliação foi realizada de modo adaptado à sua aprendizagem e com base em aspectos variados de leitura e escrita. A seguir será apresentado um resumo das atividades feitas com o aluno:

a) Atividades de preenchimento de lacunas com frases em que o aluno deveria completar apenas uma palavra.

Exemplos:

O carro anda na...

João: “rua”

Mamãe faz a comida no...

João: “quintal”

Comentário: O aluno apresentou respostas corretas e incorretas.

e) Atividade de leitura e interpretação de gravuras em que o aluno precisa descrever a gravura da família em uma cena de piquenique.

Exemplos:

O que faz a família?

João: “piqiniquê”

Onde eles estão?

João: “bolo”

Comentário: O aluno apresentou respostas corretas e incorretas.

f) Atividade de leitura e interpretação do texto “O caminhão de Tiago”.

g) Exemplos:

Onde mora Tiago?

João: “Enão oseile”.

Com quem mora Tiago?

João: Não respondeu

Comentário: As respostas foram incorretas.

d) Atividade de leitura e interpretação do texto “Na delegacia”.

Exemplos:

Quem estava detido na delegacia?

João: “e não cosico faze.”

Se o menino não fosse para casa o que o comissário faria?

João: “e não cosico faze”

Comentário: Nas duas respostas ele errou, ponderando que não era possível fazer a atividade.

Percebemos que, quando o nível de exigência de compreensão é grande, quando o texto exige mais, se a leitura não for eficiente, a compreensão avaliada pelas respostas sobre o que foi lido é nula.

e) Atividade de Avaliação dos aspectos referentes à leitura: ritmo, velocidade, entonação, fluência, pontuação, silabação, omissão e autocorreção. Usaram-se os textos “Ixa, lagartixa”, “Pássaro livre”, “Conversinha Mineira” e “Palavras, Muitas Palavras”.

Exemplo:

A seguir o diálogo entre a pesquisadora(P) e o aluno (João):

João: “Camisa, castelo, cabeça” (leitura de imagens)

P: “C de casa, C de cola” (leitura de texto)

Comentários: Com o aluno João, foi necessário adaptar o processo de leitura para o texto de “Palavras, Muitas Palavras”, pois apresentou impossibilidade de ler nos itens acima. As maiores dificuldades foram referentes à ausência do processo de alfabetização.

f) Atividade de ditado de palavras fáceis, complexas e frases.

Exemplo da escrita de João: “gato, bala, muindo; Upexpulodp oroc.”

Comentário: Apresentou acertos e erros e nas frases; impossibilidade de identificar a escrita das palavras.

g) Atividade de nomeação automática rápida.

Comentário: Apresentou adequada compreensão de letras e dígitos, com dificuldade para enumerá-los.

h) Atividade de teste CONFIAS, instrumento de Consciência Fonológica. O aluno apresentou, ao todo, 34 pontos de um total de 70 possíveis, o que significou que tem dificuldades de representações referentes à consciência fonológica, principalmente com relação à compreensão do fonema.

O aluno João apresentou, por meio da avaliação, dificuldades importantes de leitura e escrita, com escrita de palavras e frases apresentando erros apoiados na fala e ainda dificuldades em sílabas simples e complexas. Sua leitura também evidenciou silabação e alterações em ritmo, fluência, entonação, velocidade, pontuação e autocorreção, o que pode ser identificado como ausência de leitura, pois só conseguiu expressar fragmentos de palavras isoladas.

O aluno foi identificado tanto pelos profissionais da escola como pela pesquisadora como não sendo ainda, devidamente alfabetizado. O fato de não ser alfabetizado e de estar cursando a terceira série do ensino fundamental fez com que o processo de letramento estivesse incompleto e lacunar, necessitando ser revisto, para que a aprendizagem pudesse ser efetivada e o sujeito tivesse condições de se apropriar desse conhecimento, necessário e imprescindível. Havia exigências referentes à escolaridade de terceiro ano, mas como não

estava alfabetizado, não conseguia acompanhar as solicitações e acabava ficando sempre de fora do processo.

A proposta de intervenção com esse aluno considerou algo muito importante, descoberto por meio dos encontros e dos diálogos realizados. Uma grande frustração sua era não saber ler; questionava-se sobre o papel da escola. No recorte a seguir é possível verificar suas frustrações frente à própria aprendizagem: “Na escola se aprende a ler e escrever, mas já faz algum tempo que estou aqui e ainda não consegui nada. Tenho muita vergonha porque ainda não sei ler. Eu quero aprender a ler.” (João).

Constatou-se: ausência de tarefas e materiais escolares; ausência de responsáveis. O irmão mais velho, também aluno da escola, era o responsável pelo aluno. Embora fosse um aluno educado, era sempre muito alheio e ausente das atividades de sala de aula.

4.4.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa.

O quadro 10 apresenta uma síntese dos encontros realizados com o aluno e de como foram as atividades desenvolvidas por meio do diálogo constante.

QUADRO 10 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa

Identificação	Idade: 8 anos	Série: 3 ano EF	Tema: Leitura	
JOÃO	1º Encontro 04/8/2008	2º Encontro 17/9/2008	3º Encontro 24/11/2008	4º Encontro 15/12/2008
Condições de aprendizagem Escolhas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura e escrita com uso da Caixa fantástica de histórias. Com recorte de histórias simples de animais compostas por frases. – Uso de ditado com os nomes contidos nos textos lidos. Com modalidade de leitura individual e compartilhada. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura do livro dos dinossauros sobre o triceratops, seguida da atividade de interpretação. – Leitura individual e compartilhada com maior complexidade e com boas associações entre o conteúdo lido e a compreensão do texto. – Trabalho com o traço de sonoridade dos fonemas para perceber presença e ausência de vibrações em sons com mesmo ponto articulatório. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura do livro da Turma da Mônica, letra “B”. Leitura do texto observando todos os aspectos relacionados a uma boa leitura. – Diálogo sobre a leitura realizada de modo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura das poesias: “A Casa” e “Glu Glu Glu , abram alas pro peru”, do livro Arca de Noé, de Vinícius de Moraes. – Proposta de leitura de poesia para avançar em ritmo, velocidade e prosódia, melhorando o processo de leitura.
Resultado da intervenção realizada e recorte de trechos da comunicação do aluno frente ao seu processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Na atividade de leitura individual, apresentou muita dificuldade com palavras complexas. Na modalidade compartilhada, foi lendo com maior fluência. Apresentou insegurança para realizar a atividade. – A seguir, o recorte da leitura: “Carrila a cobra cobra se arrrrasta pela chão [...]” individual e 	<ul style="list-style-type: none"> – Na atividade de interpretação, quando indagado sobre o que significa triceratops, respondeu: “significa três chifres”. – Neste momento é possível verificar um maior domínio frente às atividades e maior confiança para responder às perguntas elaboradas. – Sobre o que é hábito, 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de observação e comunicação da leitura realizada. – Apresentou domínio do texto lido com poucos erros de leitura e adequada compreensão dos fatos. Esteve participativo e afirmou sobre sua leitura que: 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de leitura compartilhada e individual com diferentes possibilidades de leitura de poesias. – Participou lendo e fazendo associações com a leitura de poesia e a relação com a música. – Percebeu que ajuda a ler mais rápido e relatou que: “antes ler não era bom porque eu não sabia e

(Término Quadro 10)

Identificação	Idade: 8 anos	Série: 3 ano EF	Tema: Leitura	
JOÃO	1º Encontro 04/8/2008	2º Encontro 17/9/2008	3º Encontro 24/11/2008	4º Encontro 15/12/2008
	<ul style="list-style-type: none"> - compartilhada: - “Maia a macaca pula de galhos em galhos, Maia a macaca come banana [...]”. - Durante o ditado escreve as palavras: cobra, macaca e relata não saber escrever pinguim. 	<ul style="list-style-type: none"> - relatou: - “Tem o hábito de comer folhas”. - Observação: todas as informações estavam contidas no texto lido e foram bem compreendidas. - Experimentou a vibração dos sons /f/ e /v/, /c/ e /g/ etc. Afirmou: “Ajuda a perceber a diferença na escrita das palavras”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Está melhor, muito melhor do que antes.” - “Agora já posso dizer que sei ler, porque posso ler e a pessoa consegue entender”. - 	<ul style="list-style-type: none"> - tinha vergonha.” - O resultado final foi a aquisição da leitura, aspecto mais importante para o aluno que apontou, sobre o trabalho realizado: - “A conversa é legal porque a gente pode falar o que sente e você ajuda a gente a entender as coisas.”

As intervenções desenvolvidas foram organizadas pela escolha do material que serviu como proposta indutora para a atividade. As mediações foram organizadas entre o aluno e a pesquisadora e tiveram o objetivo de falar sobre a aprendizagem e partir dos materiais que fossem interessantes e despertassem o desejo em aprender a leitura e a escrita. A seguir, o recorte de quatro encontros realizados com João, visando mostrar o processo vivenciado para a aprendizagem de leitura e escrita.

O encontro do dia 04 de agosto de 2008 teve como proposta a leitura de livros, com frases e textos: A Caixa Fantástica de Estórias. Esse material conta as histórias de vários animais (girafa, macaco, pinguim, zebra, etc.), por meio de frases simples. Escrita das palavras contidas no texto por meio de ditado: a estratégia utilizada teve a proposta da leitura compartilhada e individual. Compartilhada seguida de individual do mesmo texto e individual sem leitura prévia para verificar como está sendo realizada a leitura e dialogar sobre as diferentes modalidades, observando em qual delas é possível ler melhor.

A seguir, será descrita a leitura feita das frases em duas modalidades de leitura: compartilhada com a pesquisadora e depois o mesmo texto individual, seguido de outros individuais sem leitura prévia.

Leitura compartilhada: entre a pesquisadora (P) e o aluno (João)

Maia a macaca.

Maia a macaca pula de galho em galho, Maia a macaca passeia feliz, Maia a macaca come banana, Maia a macaca é muito bagunceira, Maia a macaca tem um filhotinho.

P: “Agora é você sozinho.”

João: “Maia a macaca pula de galhos em galhos.”

P: “Isso é galhos ou galho?”

João: “Galho.”

João: “Maia a macaca passeia feliz, Maia a macaca come banana, Maia a macaca é muiiiito bagunceira, Maia a macaca tem um filhotiiiiiiinho.”

P: “Você prefere ler sozinho ou comigo?”

João: “Não sei.”

P: “E quem é que sabe?”

João: “Sozinho.”

P: “E agora vamos ler junto ou você vai ler sozinho?”

João: “Sozinho”

Leitura individual (João):

Carrla a cobra cobra se arrrrasta pela chão. Carla a cobra dêe desce da arvo vo rre arvore, Carla a cobra se esco esconnde no maaaato, Carla a cobra vai tar dar o bote, Carla a cobra dorrrmi dorme ao o sou sol.

P: “Qual foi a história que você gostou mais e qual foi a mais fácil?”

João: “A da macaca.”

Na primeira leitura, que foi compartilhada, ele leu bem e depois repetiu sozinho com ganhos por já conhecer o texto e teve melhora na velocidade de leitura. Já na segunda leitura, não conhecia o texto; apresentou uma leitura com prosódia alterada e ritmo muito lento, interferindo na compreensão. Ainda assim foi capaz de relatar que leu melhor sozinho. Em todas as palavras com sílabas complexas apresentou dificuldades de ler com fluência. A seguir o recorte do trecho lido: “Carrla a cobra cobra se arrrrasta pela chão. Carla a cobra dêe desce da arvo vo rre arvore, Carla a cobra se esco esconnde no maaaato, Carla a cobra vai tar dar o bote, Carla a cobra dorrrmi dorme ao o sou sol.” (João).

É importante apontar a contradição verbalizada pelo aluno, que ainda não sabe avaliar sua leitura. Nas modalidades em que juntos lemos os trechos, sua leitura foi adequada, promovendo um resultado melhor quando repetiu o texto lendo sozinho. Porém, ao ler sozinho de início não conseguiu um resultado tão bom, interferindo na compreensão por parte do ouvinte e dele próprio. Segundo González Rey (2005, p.55):

O sujeito pesquisado não está preparado para expressar em um ato de resposta a riqueza contraditória que experimenta em face dos momentos que vive no desenvolvimento da pesquisa. A resposta, como construção complexa que implique o sujeito se reproduzem de diferentes formas nas técnicas e momentos de uma pesquisa, e o cenário que facilita esse desenvolvimento é a comunicação entre pesquisador e pesquisado e dos sujeitos pesquisados entre si.

A seguir, a retomada do diálogo entre o aluno e a pesquisadora, com a proposta de escrita das palavras do texto.

P: “Agora você pode escrever algumas palavras que eu vou ditar? Cobra, girafa, macaca, pinguim. corcodilo.”

João: “Cobra, girafa e macaca, mas pinguim eu não sei escrever.”

P: “Eu vou ditar pra você escrever: p i n g u i m.”

João: “Corcodilo.”

P: “É corcodilo ou crocodilo?”

João: “Crocodilo.”

O aluno expressou as suas dificuldades e conseguiu relacionar as palavras que sabe escrever e diferenciar das outras. Ele está começando a olhar para sua aprendizagem e a conseguir falar de sua leitura e escrita, ainda que com sentidos bem elementares porque, em alguns momentos, se expressa com relação ao que é fácil e difícil, sem muita compreensão de todas as relações possíveis. Na pesquisa qualitativa essas relações são primeiro experimentadas, para só depois passarem por uma análise por parte do sujeito que vivencia o processo. Por isso González Rey (2005, p. 81) acrescenta que:

Um grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos acesso a ela de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada. Essa situação determina que, frequentemente, os indicadores relevantes da constituição subjetiva apareçam só de forma indireta, muito além da consciência do sujeito. Essa expressão indireta é facilitada à medida que o sujeito se expressa de forma aberta e complexa, sem as restrições impostas pelos instrumentos que o fecham na cosmovisão do pesquisador.

O processo de mediação da aprendizagem entre o aluno e a pesquisadora tende a ampliar as possibilidades diante do conhecimento da língua que está sendo estudada, mas a preocupação principal é levar o sujeito a compreender a sua aprendizagem com suas facilidades e dificuldades promovendo, ao final, a efetiva leitura e escrita. Ao dialogar com o João, é possível verificar o percurso que realiza em organizar suas ideias. No processo de ensino e aprendizagem vivenciado na escola, nunca foi convidado a falar e expressar seus sentimentos. Por isso, de início, respondeu qualquer coisa e só depois, com o exercício contínuo, foi capaz de responder de modo consciente. De acordo com Vigotski (2007, p.66):

A tarefa da análise é revelar essas relações. Nesse sentido, a análise científica real difere radicalmente da análise introspectiva subjetiva, que pela sua natureza não pode esperar ir além da pura descrição. O tipo de análise subjetiva que defendemos

procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis.(VIGOTSKI, 2007, p. 66).

No decorrer do encontro entre os atores do processo é possível estabelecer vínculos, devido às mediações a cada intervenção.O aluno pode, aos poucos, confiar sua aprendizagem com lacunas, inseguranças e incertezas ao responsável pela mediação, que está sendo o condutor do processo e que, neste caso,é a pesquisadora. Nas palavras de González Rey (2004, p.23):

A produção de sentidos é responsável por vínculos contraditórios, mas autênticos, e que crescem no diálogo. A eliminação do sentido subjetivo acarreta a eliminação do diálogo, a delimitação dos sujeitos se desvanece e é substituída por um espaço social monolítico e dirigido desde uma posição de poder, no qual o que aparece como unidade está definido pelo medo e a subordinação.

No encontro do dia 17 de setembro de 2008, o aluno escolheu a leitura dos livros dos dinossauros sobre seus hábitos e o habitat. O livro do Triceratops foi lido de modo individual e compartilhado.Neste tipo de material, a leitura era de textos informativos e com complexidade, o que diferiu da leitura anterior, em que o aluno lia apenas frases descritivas das ações dos animais.

A estratégia adotada era a de verificar se a leitura foi efetiva e possibilitou a interpretação de texto com adequada compreensão. Depois, foi realizada a atividade de observação dos fonemas, com seus traços articulatórios e de sonoridade e ausência, sugerindo o conhecimento da metalinguagem.

Diálogo entre a pesquisadora (P) e o aluno (João):

P: “O que você entendeu sobre a leitura do triceratops? Por que ele era chamado por esse nome?”

João: “Porque ele tinha três chifres.”

P: “Isso mesmo. E onde ficavam os chifres?”

João: “No alto da cabeça.”

P: “Ele era um dinossauro pequeno ou grande?”

João: “Grande.”

P: “Quais eram os hábitos dele? Você sabe o que é hábito?”

João: “Ele tinha o hábito de comer folhas.”

P: “Isso, João. Você lembra o nome de bicho que só come folha?”

João: “Não lembro.”

P: “É carnívoro ou herbívoro?”

João: “Herbívoro.”

P: “Algum outro dinossauro temia esse?”

João: “Sim.”

P: “Como era o corpo dele?”

João: “Não lembro.”

P: “Vamos voltar no texto para ver o que diz aqui.”

João: “Corpo encouraçado e pernas fortes como pilares. Os outros tinham medo dele.”

P: “Vamos brincar agora com os sons das palavras? Para saber se é medo ou medo? Temos aqui uma fila de sons fortes e outra de fracos. Vamos separar?”

João: “Forte e fraco”

/d/ /n/ /t/

/v/ /f/

/j/ /ch/ /x/

/s/ /z/

/b/ /m/ /p/

/g/ /c//k//q/

P: “Vamos experimentar usando a mão pra sentir a vibração. O que achou?”

João: “Achei diferente, isso eu nunca tinha feito. Nem sabia, e ajuda a perceber, né?”

P: “Você acha que tem dificuldade de perceber essa diferença?”

João: “Acho que assim fica mais fácil, mas quando escrevo troco uma letra por outra, às vezes.”

A partir do diálogo sobre o texto lido, ficou evidente que alguns conceitos sobre habitat, alimentação e condições referentes ao animal estudado foram bem compreendidos. O que mostra isso é a mediação porque, ao dialogar, é possível verificar a efetividade da leitura, que é, inicialmente, apenas instrumental, como no conjunto de frases do encontro anterior. Aos poucos, ganha aspectos diversos, incluindo o conteúdo informativo sobre o universo dos dinossauros. O aluno amplia, pouco a pouco, seu universo de leitor. Também ganha quando, ao ler algo mais complexo, recebe informações variadas que precisam ser devidamente organizadas para serem transmitidas, dando sinais de que é capaz de ler e fazer associações, com base nas informações já organizadas anteriormente. Assim, vai conseguindo atribuir sentidos ao ato de ler e transmite as informações das quais já se apropriou, transferindo, por

sua vez, novos conhecimentos e retomando o texto para verificar aquilo que ainda não foi totalmente compreendido. Assim comenta González Rey (2005, p. 7):

A única tranquilidade de que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de suas construções lhe permitirem novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido. [...].

Na atividade realizada para identificar os sons surdos e sonoros, foi mostrada a mesma articulação e o traço de sonoridade de fonemas que se opõem, porque esses sons podem ser confundidos na escrita, gerando dificuldades. Essa modalidade de leitura desencadeou, durante o diálogo, a palavra meto, quando o certo seria falar medo. Por isso a ideia de separar os sons, mostrando o traço articulatorio de todos e a vibração.

No decorrer das atividades, o aluno e a pesquisadora vão relacionando o sistema de fala e o da escrita da língua, orientando o uso e as diferentes possibilidades. O uso dos conhecimentos referentes à aprendizagem da língua materna não se restringe apenas ao trabalho nas alterações de aprendizagem, mas pode ser de grande valia para o entendimento da linguagem como um todo, propiciando a comunicação e favorecendo a aquisição do sistema de leitura e escrita. Por isso Zorzi (2003, p.65) explicita que:

[...] ao escrever uma palavra, a criança trabalha com imagens mentais, mais especificamente, ela deve evocar, em sua mente, imagens acústicas e articulatorias, a fim de processar uma série de operações de segmentação de tal palavra em unidades menores, como sílabas e fonemas. Essa segmentação possibilitará, por sua vez, a identificação dos fonemas e da ordem dos mesmos. Para completar o processo, uma operação de correspondência entre os sons e as letras deve ser realizada, resultando na palavra escrita. Falhas nesse processamento, as quais podem corresponder a uma imprecisão na identificação dos sons ou no desconhecimento de que letras exatamente escrevem os sons identificados, resultará em palavras grafadas erroneamente.

Outro aspecto relevante relacionado à escrita correta das palavras é o fato de que, ao mudar a grafia, o sentido passa a ficar comprometido, porque altera todo o conjunto da informação que está sendo veiculada. A palavra falada expressa as ideias que os atores trazem no pensamento. Ao escrever a palavra, o ator da ação deve sempre se preocupar em registrá-la que modo que possa ser fiel ao motivo inicial de transmissão da informação. Ao ouvir o aluno respondendo às perguntas sobre o texto lido, ficou evidente o quanto compreendeu, sendo

capaz de traduzir em palavras seu processo de compreensão acerca do texto. De acordo com Vigostski (2005, p. 190):

[...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica[...].

No encontro de 24 de novembro de 2008, o material escolhido foi a Leitura do livro da Turma da Mônica, letra B. Proposta de leitura individual e com apoio de dedo como marcador. Diálogo seguido da leitura para verificar as questões referentes à língua e à compreensão do que foi lido, seguido do diálogo entre este e a pesquisadora.

A seguir serão transcritos recortes da leitura realizada pelo aluno (João) de trechos do livro:

“Bobagem bidu!

Até você mostrou.

O que temos para a história de hoje?

Todas essas coisas aqui: bicicleta, banana, boné, balde, baleia, boneca, biscoito, barco, bola, bolsa, bolo, balão, barraca, bom bom, banheira, burro.

Bem, Manfredo já que você começou esta brincadeira, quero ver se sabe...

P: “Agora quero saber o que você achou da sua leitura.”

João: “Achei boa, tá melhor que antes, muito melhor.”

P: “Você está lendo bem, mas acho que a gente podia fazer um trabalho pra ganhar velocidade. O que acha? Você está satisfeito com sua leitura atual?”

João: “Acho legal. Sim, agora já posso falar que sei ler, porque posso ler e a pessoa consegue entender.”

A leitura foi efetivada de forma individual e com domínio de todos os seus aspectos. O aluno sentiu-se seguro para ler e apresentou condições de compreensão adequada do texto. Quando indagado sobre sua leitura, afirmou que está boa e que é capaz de compreender o que leu. O recorte das sessões de intervenções de aprendizagem privilegiou a leitura, mas muito dos encontros foram destinados ao trabalho com a escrita das palavras, que também permitiu avanços na aprendizagem.

Na expressão de João: “Agora já posso falar que sei ler, porque posso ler e a pessoa consegue entender”, fica claro que está ciente de sua capacidade tão almejada, que era a aquisição da leitura e também do papel social que desempenha, porque serve para o outro, o

interlocutor consegue entender quando se lê algo. Nesse caso, temos a subjetividade social mediando a trajetória do aluno que, antes, apesar de frequentar a escola, era incapaz de ler; o papel atribuído a essa instituição estava esvaziado de sentido. Segundo González Rey (2005, p. 24): “A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos e está atravessada pelos discursos e produções de sentidos que configuram sua organização subjetiva”.

A subjetividade individual que caracteriza o aluno João, que tinha necessidades e desejos específicos relacionados ao aprendizado da leitura e escrita, foi evidenciada na experiência, no decorrer dos encontros, em que reafirmava sua vontade em aprender. Para Tacca (2004, p. 105),

[...] o meio social ou o outro social não ocupa apenas lugar de comunicar mensagens que levam à construção da identidade pessoal, mas que acontece um complexo processo de troca e participação ativa no convívio social que gera e integra os processos de desenvolvimento que se fazem presentes na “constituição subjetiva” de cada um dos atores sociais. Todo movimento relacional não é outra coisa senão um movimento com múltiplas possibilidades de significação, construídas também no momento próprio da relação, por isso devendo ser percebido como momento intersubjetivo, que assume um “entre” nas relações do “eu” com o “outro”.

A riqueza de sentidos atribuída à importância da leitura na vida de João determinou seus avanços. Ele recebeu a compreensão da pesquisadora no decorrer do processo de intervenção mediado por estratégias que viabilizaram a aquisição do processo de leitura. O aluno desenvolveu novas zonas de sentido porque foi capaz de aprender e de se ver aprendendo a cada momento do percurso realizado. Sinalizou que tinha vergonha de sua condição por não saber ler e que, agora, era possível ler e a pessoa entender. Seus ganhos referem-se à aprendizagem e aos processos de comunicação e linguagem. Ao mesmo tempo em que queria aprender, detectava suas dificuldades e ainda queria compreender o papel da escola. Mitjans Martínez (2004, p.79) expressa que:

Ao analisar a linguagem como processo psíquico superior, regulador e constituinte do psiquismo humano, reconhece-se a existência de um sujeito da linguagem que se constitui por meio da comunicação com os outros, em um processo em que, simultaneamente a seu processo de constituição, participa também da constituição dos outros.[...].

O encontro do dia 15 de dezembro de 2008 foi realizado na nova biblioteca, com a escolha da leitura, usando para isso as poesias. O objetivo era valorizar as questões referentes

à melodia das palavras e da Leitura do livro “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, contendo várias poesias para escolher, das quais “A Casa” e “O Peru” foram lidas. A estratégia era trabalhar velocidade e prosódia na leitura. O aluno avançou muito na leitura, mas a prosódia, que representa a melodia das palavras, pode ser melhorada.

A seguir, recortes sobre as poesias. Verificam-se ganhos relacionados à fluência de leitura e o diálogo entre ambos.

Era uma casa muito engraçada não tinha teto não tinha nada, ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão, ninguém podia dormir na rede porque na casa não tinha parede, ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali, mas era feita com muito esmero na rua dos bobos número zero. (João).

João: “Glu Glu Glu, Abram alas pro peru, o peru foi a passeio, pensando que era pavão, tico tico rui-se tanto que morreu de congestão. O peru dança de roda numa roda de pavão, quando acaba fica tonto de quase cair no chão. O peru...”

P: “O que você achou de ler poesia?”

João: “Mais ou menos.”

P: “Já tinha lido antes?”

João: “Não, nunca.”

P: “Tem uma coisa legal que é a velocidade. Você percebeu isso?”

João: “Sim, mas é quase música, prefiro leitura comum.”

P: “Acho que poesia também é legal, mas tem que experimentar mais vezes, pra aprender a gostar. Aqui estamos lendo pra você ganhar mais velocidade. Você acha que está lendo mais rápido?”

João: “Acho que na primeira não li muito (a casa), mas agora sim (o peru).”

P: “O que achou do nosso trabalho de leitura?”

João: “Eu gostei, porque agora posso ler e mostrar que já sei. Antes, quando a professora pedia pra ler, eu não podia, porque levava muito tempo e ainda assim não conseguia.”

P: “Você gostava mais da leitura ou da conversa sobre a leitura?”

João: “Ler é bom, porque eu aprendi, antes não era, eu queria, mas como não sabia, tinha vergonha. A conversa é legal porque a gente pode falar o que sente, e você ajuda a gente a entender as coisas.”

O trabalho com a leitura foi realizado no decorrer de quase todos os encontros. O resultado final é que o aluno avançou na aprendizagem, mostrando maior fluência e

compreensão dos textos lidos. As intervenções tiveram diferentes etapas, indo desde a leitura de palavras e pseudopalavras, passando à leitura de frases e depois textos elementares e outros de maior complexidade. Os aspectos referentes à fluência, prosódia e velocidade foram os que mais mostraram resultados, porque o aluno lia de modo silabado, com pausas muito longas, interferindo de modo bem significativo no ritmo e velocidade da leitura, gerando lacunas na compreensão do conteúdo. Aprendeu a decompor as palavras e a ler com referência em segmentos das palavras, que se repetem, necessitando compreender o todo. Para Guimarães (2005, p.239):

O domínio da leitura e da escrita pressupõe que o sujeito seja capaz de reconhecer(ler) ou mesmo escrever as palavras instantaneamente, sem que tenha necessidade de converter cada fonema no grafema correspondente. Isso significa que a competência em leitura e escrita requer da parte do leitor escritor a construção de representações ortográficas de segmentos ortográficos que se repetem em diferentes palavras e que possibilita a leitura de palavras novas por analogia com as palavras familiares.

Nos diálogos durante os encontros, o aluno foi, aos poucos, levado a opinar sobre as atividades e a conhecer o que estava fazendo para construir suas possibilidades. A subjetividade individual é organizada a partir de seu discurso sobre suas necessidades e desejos e também com relação ao seu profundo sentimento de vergonha diante da impossibilidade anterior de ser reconhecido como leitor. O aluno avaliou a sua situação, mostrando sentimentos de frustração e incompreensão: “na escola se aprende a ler e escrever, eu já estou aqui há algum tempo e ainda não aprendi. Ler é bom, porque eu aprendi, antes não era eu queria, mas, como não sabia, tinha vergonha”. Aqui estão expressos os sentimentos mais puros relacionados ao desejo de saber, mas a vergonha por ainda não ser capaz. Para González Rey (2006, p.39):

A conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender. O caráter dialógico das práticas pedagógicas não se relaciona só com a exposição e o trabalho em sala de aula, mas com a própria avaliação do aluno. A avaliação não pode se constituir em um processo frio e despersonalizado, pois ela tem que estimular a reflexão do aluno, a compreensão de aspectos que ainda não domina.

Para os atores do processo, no caso o aluno e a pesquisadora, as necessidades e desejos de aprender a ler e escrever e também as frustrações promoveram a tarefa de se aproximar da

aprendizagem, gerando sentidos e configurações a partir da mediação com o aluno, mas sem perder a intenção de facilitar a aprendizagem, permitindo-lhe novas zonas de sentidos. O aluno pôde falar de suas dificuldades e também apontar seus ganhos, quando verbalizou: “Eu gostei, porque agora posso ler e mostrar que já sei, antes quando a professora pedia pra ler eu não podia, porque levava muito tempo e ainda assim não conseguia.” (João).

Os novos sentidos foram adquiridos por meio das interações e das estratégias utilizadas no processo de aprendizagem. González Rey (2005, p. 125-126) analisa:

Os sentidos subjetivos e suas distintas formas de organização e de processualidade, constantemente envolvidas nos níveis simultâneos das subjetividades social e individual, estão permanentemente presentes nas diferentes atividades e relações do sujeito que interage nos diversos espaços e contextos da vida social. Porém, sua presença nas emoções e nos processos simbólicos atuais do sujeito não significa que os sentidos subjetivos sejam suscetíveis à significação consciente. A representação de algo nunca esgota os sentidos subjetivos presentes em suas manifestações verbais e icônicas, sendo apenas um momento possível de sentido que adquire significação em sua relação com outros momentos e formas de expressão do sujeito ou dos espaços sociais estudados que podem estar aparentemente muito distantes do que estamos estudando.

O que precisa ser feito é, antes de mais nada, conhecer os desejos, as necessidades e vontades daqueles que querem aprender e mediar essa aprendizagem, facilitando a trajetória que, embora seja simples para aqueles que já conseguiram, é cheia de dúvidas e incertezas para os que ainda estão em processo.

É imprescindível construir informações referentes ao que vai ser aprendido, sabendo o que conhece e desconhece para facilitar quem ensina a organizar as informações necessárias para aprender. Assim, fica claro que o processo de construção da informação é do aluno e também do mestre. Os sentidos atribuídos à aprendizagem são construídos nas relações sociais em que o professor, que neste caso foi representado pelo pesquisador, faz parte do processo. As zonas de sentido também são diversas e tendem a gerar novas zonas de inteligibilidade, favorecendo o processo para aprender. O caráter construtivo–interpretativo está presente em todas as formas de aprendizagem, permitindo a sua apropriação por parte dos atores envolvidos. Não há aprendizagem sem mediação.

O processo vivenciado pelo aluno João foi de grande valor para sua aprendizagem, permitindo a aquisição da leitura e da escrita. A seguir, será apresentado um quadro com os indicadores de sentidos construídos com ele.

QUADRO11 - Indicadores de aprendizagem no início e no final do processo de intervenção da leitura e da escrita com o aluno João. Pesquisadora (P) e Aluno (João).

	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de intervenção	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no final do processo de intervenção
Núcleos de significação	<ul style="list-style-type: none"> - “Na escola se aprende a ler e escrever, mas já faz algum tempo que estou aqui e ainda não consegui nada. Tenho muita vergonha porque ainda não sei ler. Eu quero aprender a ler.” - <u>Lamenta a sua incapacidade para aprender a ler e a escrever.</u> - <u>Vergonha pela dificuldades para aprender a ler e a escrever.</u> - <u>Desejo de aprender a ler e a escrever.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - P. O que você entendeu da leitura do triceratops? Por que ele era chamado por esse nome? - João. Porque ele tinha três chifres. - P. Quais eram os hábitos dele? Você sabe o que é hábito? - João. Ele tinha o hábito de comer folhas. - “ Ler é bom porque eu aprendi, antes não era, eu queria, mas como não sabia, tinha vergonha.” - <u>Leitura correta do texto.</u> - <u>Compreensão e interpretação da leitura do texto.</u> - <u>Prazer em ler.</u>
Indicadores de sentidos subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - <u>O desafio de aprender a ler e a escrever no tempo previsto pela escola.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Motivação para a superação das dificuldades de leitura e escrita.</u>

O aluno João aprendeu a ler e escrever corretamente no decorrer dos encontros realizados. Modificou sua condição de aluno, melhorou sua autoestima e possibilitou a leitura, que era sua maior necessidade. Todos os encontros foram mediados por materiais diversos, que propiciaram tal aprendizagem e pela relação estabelecida entre ele e a pesquisadora.

4.5 O Aluno Fabi

4.5.1 Eixo I: História escolar

Com dez anos, cursava o quinto ano do ensino fundamental, com um ano na mesma escola. Cursou o primeiro e o segundo anos em outra escola estadual, sem histórico de reprovação.

4.5.2 Eixo II: Características do aluno na versão dos atores da pesquisa

a) Características de aprendizagem de Fabi

O aluno foi encaminhado pelo coordenador e pela professora porque era um aluno desinteressado nas questões de aprendizagem, sem qualquer motivação e com poucos erros de escrita e leitura. O maior motivo consistia em suas faltas e tarefas lacunares, sem qualquer

preocupação com suas obrigações de estudante. Para ilustrar essa informação, apresentamos o conteúdo dos encaminhamentos realizados pelos profissionais da escola:

b) Na versão dos profissionais

- **Do coordenador:** “Aluno que tem boas condições para aprender, mas é muito relapso, parece não se interessar por nada, sem participar das atividades e sem concluir as mesmas. Apresenta lacunas nas atividades e tarefas e não atende quando solicitado.”

- **Da professora:**

Tem condições de ser bom aluno, porque é inteligente e tem facilidade para aprender, mas não tem desejo nem motivação para a aprendizagem porque é muito displicente com sua aprendizagem. Mesmo assim, tem bons resultados quando participa das atividades, portanto o que mais falta é mesmo a vontade de querer fazer e aprender.

c) Na versão dos pais

- Na versão da mãe: Os relatos da mãe começam com a justificativa de que trabalha muito e que não tem condições de acompanhar o seu filho nas questões referentes à escola:

Ele é um bom menino, mas não quer aprender, e sem interesse nas coisas relacionadas à escola. Vai sempre e não falta, mas por ele, não ia. Mostra poucas coisas da escola e diz não gostar de ir. Ela diz que ele não é um aluno ruim porque, mesmo assim, ainda vai bem na escola.

É possível verificar, pelo relato da mãe, que o aluno, apesar de não mostrar interesse em assuntos escolares conseguir bem. Em quase todas as situações observadas, é visível que a culpa de não gostar de ir à escola e não ser um aluno aplicado, recai sobre ele mesmo. Em momento algum a mãe aponta o espaço escolar como desinteressante ao seu filho.

d) A versão da pesquisadora:

Construímos também para Fabi uma proposta de avaliação para compreender o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A seguir será apresentado um resumo das atividades feitas com o aluno, bem como as suas respostas aos exercícios:

a) Atividades de preenchimento de lacunas com frases em que o aluno deveria completar apenas uma palavra.

Exemplos:

O carro anda na ...

Fabi: “rua”

Mamãe faz a comida na ...

Fabi: “cozinha”

b) Atividade de leitura e interpretação de gravuras em que o aluno precisava descrever a gravura da família em uma cena de piquenique.

Exemplos:

O que faz a família?

Fabi: “pic nic”

Onde eles estão?

Fabi: “fazenda”

c) Atividade de leitura e interpretação do texto “O caminhão de Tiago”, material utilizado por sua simplicidade e por ser de fácil compreensão.

Exemplo:

Onde mora Tiago?

Fabi: “numa pequena cidade”.

Com quem mora Tiago?

Fabi: “com os pais”

Comentário: Em todas as atividades o aluno obteve respostas corretas.

h) Atividade de leitura e interpretação do texto “Na delegacia”. A seguir, as respostas apresentadas pelo aluno.

Exemplos:

Quem estava detido na delegacia?

Fabi: “o filho da madame.”

Se o menino não fosse para casa o que o comissário faria?

Fabi: “se o menino não voltasse ia no juiz de menores.”

Comentários: Nas duas respostas ele acertou. O nível de exigência de compreensão é diferente e quando o texto exige mais, se a leitura não for eficiente, as respostas podem não ser adequadas. Embora tenha apresentado erros na escrita, foi o único aluno que respondeu corretamente a mais de duas questões desse texto.

i) Atividade de avaliação dos aspectos referentes à leitura: ritmo, velocidade, entonação, fluência, pontuação, silabação, omissão e autocorreção. Nos textos “Ixa, Lagartixa”; “Pássaro Livre”; “Conversinha Mineira” e “Palavras, Muitas Palavras”. Foram realizadas todas as leituras. A seguir, um recorte com Ixa, Lagartixa.

Exemplo da Leitura de Fabi:

“Ixa, Lagartixa”

“A primeira vez que o Haroldo apareceu lá em casa levei um “baita susto”. Eu estava sentado fazendo a lição de matemática, quando ele entrou pela janela da sala [...]”

Comentário: Apresentou dificuldades na leitura apenas com relação aos itens referentes à entonação, pontuação e autocorreção, mostrando que tem condições de ler melhor.

j) Atividade de ditado de palavras fáceis, complexas e frases.

Exemplo: “gato, bala, mundo; o peixe pulou na água.”

Comentário: Demonstrou acertos e a escrita correta das palavras.

g) Atividade de nomeação automática rápida.

Comentário: Apresentou adequada compreensão de letras e dígitos, sem qualquer dificuldade.

h) Na atividade do teste CONFIAS, instrumento de Consciência Fonológica, o aluno alcançou, ao todo, 54 pontos de um total de 70 possíveis, o que significou que tem boas representações referentes à consciência fonológica, principalmente com relação à compreensão da sílaba.

Ao observar o processo de avaliação de Fabi, constataram-se dificuldades escolares no processo de leitura e escrita, principalmente lacunas referentes aos anos escolares. Apresentou erros ortográficos relacionados aos processos de alfabetização, porém não foram verificados transtornos de aprendizagens que inviabilizassem a aprendizagem da leitura e da escrita. Ele conseguiu responder a todas as questões solicitadas de modo adequado e organizado. As maiores dificuldades foram de interpretar, porque ele lia rápido e sem o cuidado necessário para compreender o enunciado, mas sem dificuldades específicas em leitura.

Com relação às questões escolares, o aluno não tinha motivação em assuntos referentes à aprendizagem, mas logo se interessou pela proposta do trabalho, achando interessantes as atividades e os materiais propostos. Demorou a se decidir a participar dos encontros, mas logo esteve atento e participativo. Passou a aproveitar as oportunidades e apresentou poucas dificuldades relacionadas às questões de leitura e escrita. Pôde organizar melhor os aspectos de ortografia e leitura relacionada aos processos de interpretação; teve ganhos referentes à autocorreção na leitura.

Seus materiais eram incompletos e preenchidos em folhas avulsas e lacunares. Mostrou dois livros, o de matemática e português. Este último havia sido utilizado por outro aluno, mas estava em boas condições. Falou que nem sempre se utilizava do material em sala de aula e que a professora seguia mais as atividades do quadro negro.

4.5.3 Eixo III: A aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes momentos da pesquisa

O quadro 12 traz um resumo dos encontros realizados e tem como objetivo mostrar o trabalho com a leitura e escrita do aluno, mediado pelos diálogos com a pesquisadora.

QUADRO 12 - Identificação, caracterização do aluno e descrição de quatro intervenções e seus resultados representativos, obtidos em diferentes momentos da pesquisa

Identificação	Tema: Animais			
	Idade: 10 anos	Série: 5º ano do EF		
FABI	1 Encontro 06/8/2008	2 Encontro 29/8/2008	3 Encontro 03/10/2008	4 Encontro 08/12/2008
Condições de aprendizagem Escolhas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> – Escrita individual com o tema dos animais divididos em dois blocos, África e Pantanal. – Diálogo sobre o texto produzido 	<ul style="list-style-type: none"> – Escrita, leitura do texto produzido e diálogo sobre a proposta – Escrita de texto na modalidade compartilhada sobre o tema dos animais. – Trabalho com metalinguagem na observação da escrita das palavras do texto produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura da contra capa da revista Super Interessante com o tema: Como falar com seu animal de estimação. – A proposta de ler e apresentar na forma de esquetes, em que o aluno é o veterinário e a pesquisadora a entrevistadora. – Diálogo e comunicação a partir da leitura do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Proposta de metalinguagem, observação da língua para compreender a correta escrita das palavras. – Escrita, leitura e comunicação. – Verificar as regras de escrita correta das palavras e ainda verificar as regularidades e irregularidades.
Resultado da intervenção realizada e recorte de trechos da comunicação do aluno frente ao seu processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Na atividade de escrita individual apresentou um texto sobre a África e foi capaz de mostrar aspectos bons e ruins do que havia escrito. – Apresentou segurança para realizar a atividade; foi capaz de apontar faltas cometidas: “Eu falei só dos bichos e não falei do tempo”. – A seguir, o recorte da escrita: “A zebra e alvo do leão, a zebra fica distraída pra tomar água e o leão ataca[...]”. 	<ul style="list-style-type: none"> – Na atividade de escrita compartilhada, teve autonomia para dar continuidade à história contada, mas não se preocupou com a escrita correta das palavras. – A atividade de metalinguagem surgiu a partir da escrita incorreta da palavra venenosa, com /z/. – Quando indagado sobre a escrita correta sinalizou: “Eu tento apenas, fiz venenosa com /z/, você falou que era com /s/, daí eu mudo.” 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de leitura e comunicação. – Apresentou domínio do texto lido, sem erros de leitura e adequada compreensão dos fatos. Pontuou sobre sua leitura que: “[...] a gente trabalha com tudo, tem que ler e depois saber responder no texto falado. – “Na escola seria legal fazer porque a gente aprende brincando”. – O aluno percebe que na escola as atividades não são tão interessantes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Atividade de metalinguagem e escrita. – Participou lendo e fazendo associações com a leitura e a escrita das palavras. – “Eu nunca tinha percebido essa coisa de que /z/ em final de palavras tem som de /s/, como feliz, nariz, rapaz, arroz.” – “Achava sempre muito chato ter que saber essas coisas, por isso não me preocupava até porque nunca sabia, tava sempre errando”.

No encontro do dia 06 de agosto, usamos o tema dos animais com a proposta de produção de texto. A estratégia adotada foi de escrita individual de texto sobre o Pantanal pela pesquisadora e da África pelo aluno, seguida do diálogo sobre os temas das produções.

O diálogo entre a pesquisadora (P) e o aluno (Fabi):

P: “Eu separei assim os animais que já estudamos no encontro passado. Agora eu gostaria que você observasse e explicasse porque estão organizados assim.”

Fabi: “Você organizou os animais da savana: leão, zebra, girafa, alce e o hipopótamo, e do pantanal: pássaros, canguru e o coala.”

P: “Esses dois últimos são do pantanal?”

Fabi: “Não. O lobo guará, macaco, preguiça e o jacaré.”

P: “Agora vamos escolher alguns bichos para escrever sobre eles.”

A seguir, a transcrição dos textos do aluno (Fabi) e da pesquisadora, respectivamente:

Na África á muitos bichos como o macaco, leão, etc... A zebra e alvo do leão. a zebra fica distraída pra tomar água e o leão ataca, o alvo do leão também é o alce. Também tem o maior gorila que fica no alto das montanhas come grama e galhos e são os maiores gorilas. (Fabi).

O pantanal é uma vasta região que tem uma vegetação rasteira conhecida como cerrado. A maior exuberância fica por conta da fauna, com seus ninhais de pássaros, sendo o tuiuiú o mais exótico e belo. O jacaré do pantanal e as variedades de macacos também são muito interessantes. Os mamíferos podem ser representados pelo lobo guará, que já esteve ameaçado de extinção, e a onça pintada. (P).

Diálogo entre a pesquisadora (P) e o aluno (Fabi):

P: “O que você achou dos textos?”

Fabi: “Eu achei legal falar da África, mas achei que faltou falar de algumas coisas.”

P: “Do que, por exemplo?”

Fabi: “Acho que do clima, como você fez no pantanal.”

P: “Sei.”

Fabi: “Eu falei só dos bichos e não falei do tempo.”

P: “Você quer dizer clima.”

Fabi: “Sim.”

O aluno esteve interessado na atividade e pôde produzir um texto com elementos referentes à África, mas também pôde falar das lacunas em sua produção: “eu só falei dos bichos e não falei do tempo”. O aluno foi citado como desinteressado e displicente com sua vida escolar, mas na interação vemos alguém capaz de expressar suas ideias, fazer associações com a atividade proposta e avançar em seu processo de aprendizagem. Segundo González Rey (2004, p. 20):

Na concepção que defendemos no presente trabalho, o desenvolvimento é um processo integral que compromete, de forma simultânea, diferentes formações da personalidade em configurações de sentido que implicam o crescimento da pessoa em variadas esferas da sua vida. O crescimento não acontece pela acumulação de informação sobre um tema, mas pela produção de sentido que, de uma forma ou outra, influenciem amplamente a personalidade.

O aluno produziu texto, dialogou com a pesquisadora, apresentou ideias de como organizar determinada atividade. Mostrou interesse, motivação e desejo de aprender. Então,

onde fica o aluno desinteressado e sem qualquer compromisso com a aprendizagem? Ao interagir com Fabi, foi possível compreender suas necessidades frente à sua aprendizagem. Entender seu comportamento arredio e displicente pôde nos ajudar a compreender que essa maneira de agir pode estar sendo uma resposta a uma escola que, neste momento, não pode ser vista como promotora de aprendizagem e de descobertas que, certamente, deveriam acompanhar o processo de aprendizagem. Ao interagir como o aluno, oferecendo estratégias, houve respostas favoráveis à aprendizagem, com compreensão e entendimento de textos lidos e escritos, e do estudo da ortografia. Antes escrevia sem saber, e agora pôde entender e usar melhor as regras.

Nas considerações de Tacca (2006, p. 48-49):

A idéia é a de que a estratégia pedagógica esteja orientada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido. Assim sendo, fica diminuído o valor do conteúdo, pois, ao se operar mentalmente com ele, a dúvida ou o certo e o errado passa a ser visto como inerente ao processo de constituição do pensamento de um sujeito que aprende.[...] Ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para a reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem.

No encontro do dia 29 de agosto, foi realizada produção de texto, com tema de animais, de modo compartilhado. Nessa atividade tivemos a produção escrita com letras pretas representando a pesquisadora (P) e grifo na escrita do aluno (Fabi), seguida do diálogo entre ambos.

Vou contar a história de Paulo, o criador de bichos do meu bairro. Ele é um homem sozinho e que tem fama de esquisito. Ele tem muitos bichos como arara e papagaio, tem também alguns poucos conhecidos como o quati, mas ele gosta mesmo é de cobras. Tem de todos os tipos: venenzas e não venenzas. Um dia ele foi parar na delegacia porque uma criança acabou sendo picada por uma cobra venenosa, e a criança ficou doente indo pro hospital, acabou não morrendo porque foi socorrida a tempo.

P: “O que achou de escrever junto? Já tinha feito desse modo?”

Fabi: “Legal. Não, nunca, nem sabia que podia.”

P: “Claro que pode, só tem que dar continuidade a história contada pelo outro.”

Fabi: “Sei, agora entendi.”

P: “Você escreve de modo organizado, usa ponto, vírgula e dois pontos de forma correta.” “Gostaria de mostrar algumas palavras para você observar a escrita, são venenoza e poruma.”

Fabi: “Tá escrito errado? Não é com /z/, então é com /s/. Venenosa, assim.”

P: “Você já ouvir essa regra que diz que /s/ entre vogais tem som de /z/?”

Fabi: “Acho que não, não lembro.”

P: “E como faz pra escrever correto?”

Fabi: “Eu tento apenas, fiz venenoza com /z/ e você falou que era com /s/, daí mudo.

P: “Vamos observar algumas palavras com essa regra?”

Fabi: “Sim.”

P: “Quero que você escreva as palavras que vou ditar.”

Fabi: “Rosa, casa, vaso, casamento, camisa, blusa, vasilha.”

P: “Quais são as letras ao lado do /s/? E qual é o som que você escuta?”

Fabi: “Sempre tem vogais de um lado e de outro e o som é sempre de /z/, mas a letra é o /s/.”

P: “Vai ficar mais fácil agora? Esse tipo de erro chama letras diferentes que têm o mesmo som.”

Fabi: “Sim, antes eu tentava e se tava errado mudava, mas acho que vai dar pra escrever sabendo agora.”

P: “E a palavra poruma, é assim que escreve. Pode escrever de modo diferente?”

Fabi: “Sim, é separado por uma. Fiz junto, mas é separado.”

P: “Isso chama junção e separação de palavras. É erro de quem está aprendendo a escrever. Mas vi que você sabe, porque agora corrigiu.”

Inicialmente, Fabi demonstrava-se desmotivado para a execução de trabalhos escolares, como leitura, interpretação de texto e produções textuais. No entanto, quando fomos identificando os seus interesses e proporcionando-lhe alternativas de assuntos e atividades, ele foi se mostrando participativo, por meio de sua organização da escrita, da leitura e da interpretação de textos. Observou-se que Fabi corrigia seus erros, o que permitiu afirmar que ele já apresentava condições de reflexão, que se constitui como ação da consciência. Em tempo, a consciência é a capacidade de refletir sobre o real, graças à mediação da linguagem.

Observou-se nesse episódio que Fabi demonstrou compreensão sobre a leitura e a grafia correta das palavras. Registre-se que, por meio do diálogo com a pesquisadora, foi

possível identificar a transformação de conhecimentos científicos em espontâneos. As palavras foram sendo compreendidas de modo diferente e passaram a adquirir novos significados. Para Vigotski (2005, p. 73): “[...] O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência”.

Na frase a seguir justifica o fato de ter escrito venenosa com a letra /z/: “eu tento apenas, fiz venenosa com /z/, você falou que era com /s/, daí eu mudo.” Tacca (2006,p.50) fala da importância da comunicação entre aluno e professor:

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza quase que exclusivamente o produto de aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação.[...].

Pode-se avançar na aprendizagem por meio da relação dialógica, que favorece olhar para o processo e intervir junto com o aluno, que participa e pode definir o que fazer. É necessário identificar os caminhos percorridos, os desejos e as necessidades de cada aluno, diante do objeto da aprendizagem.

O aluno Fabi leu, escreveu, organizou palavras, ideias, e reescreveu, foi capaz de fazer associações diversas porque teve a oportunidade de expressar o que fez, e também de organizar melhor as ações seguintes para a formação de conceitos. Ao falar, o aluno tem oportunidade de organizar seu pensamento. Vigotski (2005, p. 95) aponta que:

O conceito desenvolvido pressupõe algo além da unificação. Para formar esse conceito também é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações.

As informações passam a ter sentido quando o aluno dialoga com a pesquisadora e vai observando suas ações de aprendizagem. Nesse caso, escrevia sem ter nenhum compromisso com a ação, e sem se preocupar em fazer de modo correto, apenas fazia sem qualquer reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Talvez a mediação do professor tenha importância crucial

para chamar a atenção para o objeto da aprendizagem; sem essa intervenção, gera-se uma lacuna no processo para aprender. De acordo com González Rey (2005, p.77):

O significado da informação não surge como produto de uma seqüência de dados, mas como resultado de sua integração no processo de pensamento que acompanha a pesquisa, que é, essencialmente, um processo de produção teórica. A atenção do pesquisador dirigida a qualquer aspecto do campo de trabalho pressupõe não considerar as informações por sua procedência, mas centrar-se no significado que tem em relação ao processo de produção do conhecimento como um todo.

No encontro do dia 03 de outubro, o aluno escolheu a Revista Super Interessante – Manual do Guia do Sobrevivente. Trata-se de um material encontrado na contracapa, que contém dicas variadas e que pode ser transformado em **esquetes**. O tema em questão era sobre como falar com seu animal de estimação. A estratégia adotada com esse material favorece o diálogo e a comunicação oral, seguido de leitura e escrita. A proposta foi montar uma entrevista na qual o aluno era um veterinário e a pesquisadora, uma jornalista:

P: “Está no ar mais um programa: Como falar com seu animal de estimação. Com vocês, o Sr. X, para responder a todas as nossas dúvidas.”

P: “Então, Sr. X, é possível falar com seu animal de estimação?”

Fabi: “Sim, não só é possível como necessário.”

P: “Como devemos fazer para conseguir isso?”

Fabi: “Observe as reações do animal, no caso do seu cachorro:

- Os latidos significam atenção.
- Os ganidos sinalizam cuidado.
- Traseiro para cima significa que quer brincar.
- Encarada olho no olho é que pretende atacá-lo.”

P: “O que você achou dessa atividade?”

Fabi: “Eu achei bem legal, porque a gente trabalha com tudo, tem que ler e depois saber responder no texto falado.”

P: “Você já tinha feito isso antes?”

Fabi: “Não, mas acho que na escola seria legal fazer. Porque a gente aprende brincando. Daí fica mais fácil.”

O aluno Fabi participou durante toda a atividade correlacionando leitura, escrita e comunicação. Para transformar esse material em proposta de entrevista foi necessário definir papéis, organizar o que falar e como falar, por isso a necessidade de produzir um resumo do

que seria dito e, ainda, transformar em processo de comunicação com perguntas e respostas da modalidade de entrevista.

Nesse tipo de atividade, registra-se maior motivação e mais interesse por parte do aluno, que quer experimentar o novo e tem uma curiosidade natural sobre o que está sendo proposto e o resultado final a ser alcançado. Os recortes da comunicação entre a pesquisadora e o aluno devem ser analisados como elementos importantes na relação de aprendizagem. A seguir, o recorte da fala de Fabi sobre o que achou da proposta vivenciada: “Eu achei legal, porque a gente trabalha com tudo, tem que ler e depois saber responder no texto falado”.

Nesse momento do trabalho, verifica-se o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento que está sendo adquirido pelo aluno, porque já faz associações e percebe que a aprendizagem não se centra apenas no ler e escrever. Percebe, também, que não é objeto exclusivo da escola, senão que media todas as relações que estabelecemos em nossa trajetória, independente de serem exclusivamente escolares. González Rey (2005, p.7) assinala que:

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir; permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo.

Nesse esforço de superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita de Fabi, vê-se que, ancorado nos diálogos com a pesquisadora, mostrou que conseguiu avançar em sua aprendizagem, interagindo com os materiais, sugerindo atividades e apresentado maior compromisso com aspectos relacionados à autocorreção e às questões de ortografia das palavras produzidas. Desse modo, ampliou suas zonas de sentido e avançou em termos de aprendizagem, que não se refere apenas a conteúdos escolares, abrindo-se novas possibilidades para vivenciar novos modelos. A adoção da modalidade esquete do programa de entrevista é valorizada pelo aluno, quando respondeu já havia feito essa atividade antes: “Não, mas acho que na escola seria legal fazer, porque a gente aprende brincando. Daí fica mais fácil.”

Esse sentimento expresso pelo aluno mostrou que ele aceitou vivenciar novas possibilidades de aprender e que o resultado foi positivo, porque demonstrou que gostaria de compartilhar aquilo que vem aprendendo com outros alunos na própria escola. Para González Rey (2006, p.41):

A condição de sujeito no processo de aprender leva à organização própria e diferenciada do material aprendido, o que implica erros nesse percurso, os quais não podem ser desestimados. Uma conclusão errônea ou equivocada a que o aluno possa chegar, mas que mostra uma boa fundamentação argumentativa e evidencia leitura e trabalho por parte dele sobre o problema, deve ser adequadamente valorizada. O medo do erro é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em formulas rotineiras para evitar errar e termina sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende.

Quando Fabi assinalou que escrevia de qualquer modo, sem se preocupar se está certo ou errado, e esperava sempre que a professora em sala ou a pesquisadora nos encontros de intervenção apontasse seus erros, mostrou que não tinha nenhum compromisso com suas atividades ou preocupação em avançar em seu processo ortográfico. Mas quando passou a se debruçar sobre o estudo da ortografia e declarou que escrever certo é possível, desde que se preste atenção à sua produção escrita, vê-se que o aluno está aprendendo e se comprometendo em olhar para suas produções e se apropriar delas com a atenção necessária daqueles que querem melhorar em suas atividades. Tacca (2005, p.108) afirma:

O papel do aluno ainda exige sua compreensão do que e para que ocupa um lugar na escola, disponibilizando-se para percorrer caminhos na direção de satisfazer suas curiosidades, interesses e necessidades, colocando-se na posição ativa e consciente. Se ele não entender o seu papel e sua responsabilidade frente ao professor e á atividade que devem realizar, o processo não se constituirá verdadeiramente.

No encontro do dia 08 de dezembro, foi realizada uma atividade com o objetivo de conhecer a gramática da língua materna e as relações com a escrita correta das palavras, verificando os erros de ortografia cometidos. Essa atividade surgiu da necessidade de olhar para a escrita e não mais adivinhar a ortografia de determinada palavra, mas sim apropriar-se da forma adequada da ortografia das palavras, que apresentam grafias variadas e representação fonética única.

A proposta foi iniciar por meio do diálogo a escrita de grupos de palavras:

P: “Veja essas palavras e me diga o que elas têm em comum: Nascer, Posso, Pescoço, Passarinho, Maçã, Explosão e Nariz”.

Fabi: “Elas têm o mesmo som ao falar e na hora de escrever são diferentes, porque a escrita muda.”

P: “Isso mesmo. Agora vamos marcar as partes dessas palavras que têm a escrita (grafia) que representa o mesmo som.”

Fabi: “/sc/ , /ss/, /ç/, /ss/, /ç/, /x/, /z/.”

P: “Você acha que isso ajuda ou dificulta na hora de escrever?”

Fabi: “Dificulta, porque nunca sei ao certo o que usar, por isso uso qualquer coisa.”

P: “Existe um nome pra isso: são erros de representação múltipla, pois essas palavras, apesar do mesmo som, têm várias possibilidades de escrita. Pode usar qualquer coisa?”

Fabi: “Não, porque daí escrevo errado.”

P: “Você conhece uma regra que diz: /z/ em final de palavra o som que eu escuto é o /s/? Escreve o que eu vou ditar”

Fabi: “Nariz, rapaz, feliz, capataz, avestruz, arroz, fez , paz, faz.”

P: “O que achou?”

Fabi: “Legal, eu nunca tinha percebido isso, acho que não vi isso na escola.”

P: “Será? Não posso dizer que sim, mas geralmente aprendemos na escola algumas das regras. O /ç/ só pode ser acompanhado de /a/, /o/ e /u/. Nunca de /e/ ou /i/.”

Fabi: “Açúcar, aço, laço paço, palhaço, maçã, maçaneta. Eu também não sabia disso.

P: “Agora que sabe vai usar? Vai se preocupar?”

Fabi: “Acho que sim, vou tentar mais, pelo menos.”

Nessa atividade de escrita, o aluno esteve atento e relatou que escrever corretamente envolve conhecer as regras:

Eu preciso entender que cada palavra tem uma maneira de ser escrita e que para escrever corretamente temos que conhecer e também sempre se perguntar, porque você falou que pode ser um erro de representação múltipla, de varias possibilidades. Agora parece que tem mais sentido, tipo erro fácil e mais difícil, sabe?(Fabi).

Esse recorte evidencia que o aluno vem fazendo suas leituras sobre a escrita das palavras. Percebe-se a importância do apoio de alguém mais experiente, para ajudá-lo no processo de organização dos conteúdos disponíveis e assimilados. Fabi expressa o valor da aprendizagem das normas da leitura e da escrita para o seu desenvolvimento. Ensinar ortografia é algo necessário, mas o aluno, ao dialogar, estabeleceu relações entre a escrita e a necessidade de aprender as tais regras ortográficas.

A comunicação entre aluno e professor põe em evidência a validade de trocar ideias e informações sobre o que está sendo produzido, estendendo a essa produção o sentido atribuído pelos atores, nesse caso representados por aluno e professor. As considerações de González Rey (2005,p.82) ajudam a compreender que:

Quando um sujeito responde a um instrumento, nunca se estabelece relação direta entre a pergunta e o indutor e a resposta, pois o sentido que um indutor de informação tem sempre é mediado pelo sistema de necessidades do sujeito estudado,

entre as quais temos de considerar seu estado atual. Portanto, o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o do indutor. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 82).

O aluno precisa organizar seus conhecimentos sobre a língua que aprende, para usá-la corretamente. Com a possibilidade de expressar, num primeiro momento, suas dúvidas e incertezas; ao trocar informações, ele se fortalece e constrói suas próprias referências sobre o que está sendo tratado. Esse processo de formação de conceitos faz parte da aprendizagem e leva tempo para ser elaborado, necessitando que o educador seja um mediador. De acordo com Vigotski (2005, p. 72-73):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução dos problemas que enfrentamos.

O aluno Fabi, no discurso dos atores da escola, era visto como sem motivação e interesse nas atividades relacionadas à aprendizagem. Com os encontros, o aluno se revelou participativo e interessado em conhecer e aprender. Passou a sugerir atividades e buscar diferentes materiais para realizar situações de leitura e de escrita. Em Tacca (2005, p.109), é possível entender tal dinâmica:

Encontro é assim, a situação na qual a relação ocorre. Viver uma relação como os outros é reconhecer o espaço do entre, o que exige a possibilidade do diálogo. O entre é resultado da abertura da pessoa para o diálogo. Assim, relação significa diálogo, o qual não se busca; acontece no encontro, no voltar-se para o outro, ir ao seu encontro, esta face a face com ele.

O quadro 13 traz um recorte dos sentidos atribuídos aos processos de aprendizagem do aluno no início e no final da intervenção.

QUADRO 13 - Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início e no final do processo de intervenção com o aluno Fabi, Pesquisadora (P) e Aluno (Fabi)

	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de intervenção	Indicadores de aprendizagem da leitura e da escrita no final do processo de intervenção
Núcleos de significação	<ul style="list-style-type: none"> - P. As palavras venenosa e poruma? - Fabi: Tá escrito errado, não é com /z/, então é com /s/ venenosa, assim. - P: Você já ouviu falar da regra que diz que /s/ entre vogais tem som de /z/? - Fabi: Acho que não, não lembro. - P: E como você faz pra escrever correto? - Fabi: Eu tento apenas, fiz venenosa com /z/ e você falou que era com /s/, daí mudo. - <u>Desconhecimento de regras gramaticais.</u> - <u>Desconhecimento das funções das regras gramaticais.</u> - <u>Desmotivação para aprender a ler e a escrever.</u> - <u>Conformismo diante das dificuldades de aprendizagem da escrita da língua portuguesa.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - P: Veja essas palavras e me diga o que elas têm em comum: Nascer - Posso, Pescoço, Passarinho, Maçã, Explosão e Nariz - Fabi: Elas têm o mesmo som ao falar e na hora de escrever são diferentes, porque a escrita muda. A. /sc/ , /ss/, /ç/, /ss/, /ç/, /x/, /z/. - P: Você acha que isso ajuda ou dificulta na hora de escrever? - Fabi: Dificulta, porque nunca sei ao certo o que usar, por isso uso qualquer coisa. - P: Existe um nome pra isso que são erros de representação múltipla. Essas palavras, apesar do mesmo som, têm várias possibilidades de escrita. Pode usar qualquer coisa? - Fabi: Não, porque daí escrevo errado. - “Eu achei bem legal, porque a gente trabalha com tudo, tem que ler e depois saber responder no texto falado.” - <u>Atribuir importância para as regras gramaticais para a escrita correta das palavras.</u> - <u>Desejo de aprender a ler e a escrever corretamente.</u> - <u>Discrimina os erros de grafia das palavras.</u>
Indicadores de sentidos subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - <u>O aluno enclausurado entre os limites do ensinar e do aprender.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>O aluno enfrentando desafios para aprender as regras gramaticais na superação das dificuldades da escrita da língua portuguesa.</u>

O processo de aprendizagem vivenciado por Fabi mostrou que ele se modificou no decorrer dos encontros realizados e atribuiu novos sentidos à sua leitura e escrita, porque antes, embora com poucas dificuldades, seu desinteresse era significativo, sempre se recusando a fazer e participar das atividades envolvendo aprendizagem, sempre sem motivação. Depois, passou a interagir, trocar ideias e informações e a dialogar para construir novos referenciais de leitura e escrita.

O quadro 14 mostra o recorte das falas dos alunos no início e no final do processo de intervenção. Visualizam-se as atribuições de sentidos subjetivos produzidos no processo de intervenção construído nesta pesquisa.

QUADRO 14 - Indicadores de sentido no início e no fim do processo de intervenção com os alunos da pesquisa

	Indicadores de sentido subjetivo da aprendizagem da leitura e da escrita no início do processo de intervenção	Indicadores de sentido subjetivo da aprendizagem da leitura e da escrita no final do processo de intervenção
Aluna Deb	A aluna apresenta-se insegura na compreensão de leitura e escrita do texto.	A aluna atribui significado à norma culta da língua portuguesa na compreensão dos processos de leitura e escrita.
Aluna Patri	A aluna apresenta-se confusa para escrever palavras de sons iguais e grafias diferentes.	Aluna atenta para a leitura e escrita correta das palavras do texto.
Aluna Cema	A aluna busca superar a sua dificuldade em ler e escrever, condição apontada pela mesma e pelos profissionais da escola.	A aluna atribui valor ao apoio da pesquisadora para a superação das suas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa
Aluno João	O desafio de aprender a ler e a escrever no tempo previsto pela escola.	Motivação para a superação das dificuldades de leitura e escrita.
Aluno Fabi	O aluno enclausurado entre os limites do ensinar e do aprender	O aluno enfrentando os desafios para aprender as regras gramaticais e a superação das dificuldades de escrita.

Ao final do processo de intervenção da aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos estudados, ficou evidente que mudaram em sua maneira de se relacionar com a aprendizagem. A leitura e a escrita ganharam significados novos. Antes, eram compreendidas como aspectos sem interesse e de difícil compreensão; mesmo nos casos sem tantas dificuldades, eram descontextualizadas dos processos relacionados com a vida cotidiana e com a necessidade de uso.

Os aspectos que contribuíram para essa trajetória referiram-se aos percursos realizados a cada encontro, que foram marcados por definições quanto ao horário e às possibilidades de temas frente aos interesses dos alunos, mas também por incertezas pautadas nas questões de como conduzir as atividades visando a compreender as dificuldades e os erros.

Em todos os sujeitos estudados, o traço comum é que não existem transtornos para aprender, e sim dificuldades referentes ao aprendizado da língua materna. Os alunos se beneficiaram com as intervenções e, ao dialogar com a pesquisadora, organizaram suas ideias apontaram, por meio das estratégias, alternativas para lidar com suas aprendizagens. Eles tinham uma exata dimensão de suas dificuldades, apontando seus fracassos diante de variados aspectos da leitura e escrita. Eram participativos e se manifestavam com relação aos seus desejos e necessidades. Esses fatos foram apontados nas expressões de sentidos subjetivos durante as dinâmicas vivenciadas.

A pesquisa, ao se preocupar com o processo para aprender, verificou que a mediação por meio do diálogo representou um caminho valioso para identificar as dificuldades e apontar soluções na resolução dos problemas enfrentados. A mediação permitiu conhecer

cada aluno com suas características e ainda apontar que a transformação da aprendizagem ocorreu com a observação de atividades e também com as produções realizadas.

A escola tem o importante papel de identificar as crianças com dificuldades e tentar conhecer de perto suas reais necessidades, para promover o processo de aprendizagem de quem tem dificuldades para aprender, não impossibilidades. A pesquisa mostrou que é possível investir nesses alunos e solucionar as dificuldades em aprender a língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar as dificuldades de aprendizagem com base na perspectiva Histórico-Cultural e com referência na Epistemologia Qualitativa de González Rey para verificar o sentido subjetivo atribuído ao processo do aprender, foi possível constatar que as crianças têm noção de suas limitações e dificuldades frente à própria aprendizagem.

Compreender as dificuldades mediadas na relação entre os atores que participam do processo e, ainda, na identificação atribuída ao objeto do conhecimento é fundamental para avançar sobre as dificuldades identificadas e propor saídas para consolidar a leitura e a escrita desses alunos.

A análise dos sentidos subjetivos das dificuldades para aprender a ler e a escrever permitiu compreender que a aprendizagem é permeada de sentidos que podem ser favoráveis ou desfavoráveis. Crianças que não conseguem aprender acarretam, ao longo do percurso, sentimentos de insegurança e menos valia que podem inviabilizar a leitura e a escrita. Além disso, elas perceberam as suas dificuldades no percurso. No decorrer dos processos de intervenção, foi possível constatar mudanças dos sentidos subjetivos atribuídos à importância de aprender os conceitos normativos da língua portuguesa.

Esse resultado contribui com a escola, porque orienta para a importância de considerar as dimensões subjetivas que envolvem a dinâmica do processo de aprendizagem, vez que as experiências advindas das histórias de escolarização podem dificultar ou favorecer o sucesso dos alunos. Esses alunos devem ser considerados com necessidades educacionais especiais de caráter transitório, prescindindo de auxílio para solucionar suas dificuldades e promover avanços em suas trajetórias escolares.

A comunidade escolar precisa compreender que seus alunos com dificuldades somam uma parcela representativa e que avançam levando lacunas e problemas que precisam ser solucionados, visando a proporcionar a efetiva aprendizagem.

Para compreender a aprendizagem de crianças com dificuldades de leitura e de escrita, fez-se é preciso ouvir o coordenador, os professores e os pais, a fim de observar e analisar a sua opinião frente aos processos de aprendizagem desenvolvidos pelos alunos. Foram constatados muitos rótulos e diagnósticos dados aos alunos com dificuldades de aprender. Em alguns casos, foi possível identificar estigmas sobre a condição de aluno, o que define, por sua vez, uma conduta que expressa também as atribuições de sentidos do outro, no caso,

professores, coordenadores e pais, sobre o que o aluno é capaz ou incapaz de conseguir diante dos processos de aprendizagem.

Os critérios de encaminhamentos de alunos com dificuldades são estabelecidos com base em observações de sala de aula, sem nenhum procedimento específico de avaliação, e em condutas definidas por meio de reuniões escolares. Analisar a fala de professores, coordenadores e pais permitiu a constatação de que, na maioria das vezes, essa condição de ausência de aprendizagem é vista como sem solução para a escola e também para os pais, que acompanham de fora a situação de aprendizagem de seus filhos. Por sua vez, no discurso das crianças, existe a mesma confirmação de que, embora com anos na escola, ainda não é possível aprender a ler e escrever.

O ambiente escolar precisa preparar espaço para pensar suas práticas e acolher os alunos com dificuldades. Os resultados encontrados na presente pesquisa mostraram que, embora com problemas específicos, os alunos, no decorrer dos encontros de intervenção, foram avançando em suas trajetórias e resolvendo as lacunas identificadas no início do processo de avaliação, o que aponta o contexto escolar como um ambiente favorecedor de aprendizagem. A iniciativa dos profissionais da escola pode solucionar muitas dificuldades e evitar encaminhamentos específicos para outros profissionais. Porém, é necessário promover práticas dialógicas entre a comunidade e a escola, para efetivar essas iniciativas e melhorar a escolaridade dos alunos com dificuldades.

As estratégias de avaliação construídas permitiram compreender as dificuldades e as possibilidades para aprender, mostrando as especificidades em leitura e escrita e auxiliando para o processo futuro de intervenção, com novas estratégias escolhidas nas mediações entre alunos e pesquisadora. As intervenções construídas no percurso deste trabalho, por meio de atividades pedagógicas que estimularam a leitura e a escrita dos alunos, foram motivadoras e os impulsionaram a novos desafios, com destaque para as mudanças que cada um deles expressou no final da pesquisa. Estamos cientes de que ainda temos um caminho longo a percorrer, pois há necessidade de transformações na cultura escolar. Esse assunto merece maiores aprofundamentos, extrapolando os limites deste trabalho.

Com base nesses conhecimentos, cabe sugerir novos estudos sob a perspectiva Histórico-Cultural, que possam avançar ainda mais na Epistemologia Qualitativa, compreendendo a aprendizagem como mudança e atribuições nos sentidos subjetivos daqueles em processo de aprendizagem. Os resultados encontrados nos estudos com processos de intervenção, tendo como base a perspectiva Histórico-Cultural, foram os que mais

apontaram soluções efetivas, levando os escolares a superar as dificuldades, provavelmente porque são estudos que têm como preocupação não as dificuldades específicas de leitura e de escrita, mas que relacionam o processo de aprendizagem com a atribuição de sentidos por parte de seus interlocutores e visam a compreender as dificuldades e a gerar estratégias na mediação com os próprios alunos, proporcionando novas condutas que levam à compreensão e à resolução das dificuldades.

É preciso estudar aspectos das dificuldades de aprendizagem que remetam às questões de habilidades fonológicas e elementos referentes à leitura e à escrita, por acreditar que as dificuldades expressam problemas reais com relação ao aprendizado da língua materna e que merecem cuidados da comunidade escolar. É necessário considerar os erros ortográficos e o ensino da língua com base na metalinguagem, porém em estudos que possam praticar a intervenção, mostrando que é possível sanar as dificuldades dos processos de leitura e de escrita e ainda promover o sucesso diante da própria aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem têm como interface estudos de áreas diversas, com a atuação de diferentes profissionais que tentam compreender as condições de aprendizagem de escolares que trazem a marca de insucessos. Faz-se necessário dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, mostrando que as dificuldades necessitam ser trabalhadas por meio do conhecimento que integre a visão de que o sujeito é o principal objeto de estudo e que é participante do processo, entendendo questões referentes às subjetividades atribuídas ao processo de escolaridade.

A aprendizagem de crianças com dificuldades de leitura e de escrita é uma realidade em nossas escolas e precisa da atuação tanto da comunidade escolar como dos profissionais da educação. É imprescindível apontar para a existência das dificuldades e gerar alternativas para enfrentá-las, identificando as lacunas e vendo as possibilidades para levar os escolares a se apropriarem de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M; PINHEIRO, A; CAPELLINI, S; REIS, C. Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 3, p. 151-157, 2006.

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. 321f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, SP, 1997.

ATHAYDE-MASSI, G; BERBERIAN, A. P; MUNHOZ, C. M. A; PELLANDA, A. Distúrbio da aprendizagem da escrita ou efetivação do processo de aquisição da linguagem? **Revista Fono Atual**, v. 8, n. 33, p. 19-26, Jul./Set., 2005.

BARROS, F. C. **A aquisição da leitura no processo de alfabetização – contribuição do ensino desenvolvimental com foco no motivo da aprendizagem.** 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, GO, 2008.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BEZERRA, G. G. R. **Contingência do trabalho docente na escola pública – ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança.** 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, SP, 2010.

_____. **Contribuições sobre prática de ensino de gramática e formação de professores de 1º a 4ºséries: atividades epilingüísticas em foco.** São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado), 2004.

BISHOP, D. & MOGFORD, K. **Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais.** Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda. 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Ciências sociais da educação).

BRITTO, D. B. O; CASTRO, C. D; GOUVÊA, F. G; SILVEIRA, O. S. A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 11, n. 3, p. 142-150, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu** São Paulo: Editora Scipione Ltda. 1998.

_____. **Alfabetização & Linguística** São Paulo: Editora Scipione Ltda. 2000.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Revista Temas de Fonoaudiologia**, v.8, n. 48, p. 17-23, Jan./Fev. 2000.

CAPELLINI, S. A.; PADULA, N.A.M. R.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. **PRÓ-FONO– Revista de Atualização Científica/ PRÓ-FONO**. Produtos especializados em fonoaudiologia, v.16, n.3, 2004.

APOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. & SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v.9, n.1, p.39-47, jan-jun, 2004.

CARDINALLI, C. C. B. *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2006.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. *In*: CIASCA, Sylvia Maria (Org.). **Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. *In*: MARTINEZ, Albertina Mitjans & TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org). **A complexidade da aprendizagem**. Campinas: Alínea, 2009.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: repensando o Ensino da Língua Escrita. **Boletim Eletrônico**, Disponível no sítio: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> acesso em 05 de março de 2011.

DENHOFF, E. The syndromes of cerebral dysfunction. **Clinics Pediatrics**, n. 12, p. 427-440, 1959.

DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

EZPELETTA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008
- FONTANA, R.A.C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.
- GARCIA, V. L.; CAMPOS, D. B. P.; PADOVANI, C. R. Associação entre a avaliação de habilidades de consciência fonológica e de processamento auditivo em crianças com e sem distúrbio de aprendizagem. **Revista Fono Atual**, v. 8, n. 31, p. 4-11, Jan./Mar., 2005.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GOMES, M. S. **Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua escrita**. 2006. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2006.
- GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M. C. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.
- _____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- _____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. *In*: SIMÃO L. M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- _____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.
- IBGE, **Censo demográfico, mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, MEC/INEP, 2003.

JUSEVICIUS, V. C. C. **Subjetividade em sala de aula: a relação professor - aluno no ensino superior**. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2006

KATO, M. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1985.

LEAL, Tela Ferraz, ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. *In*:MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.

LEFRÈVE, A. B. (Coord.). **Disfunção Cerebral Mínima**. São Paulo: Savier, 1975.

MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. **PRÓ-FONO: Revista de Atualização Científica**, v. 13, n. 2, p. 21-226, 2001.

MARTIN, D. T. **Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural**. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, GO, 2006.

MASSI, G. A. A escrita de um aluno: uma análise lingüístico textual. **PRÓ-FONO – Revista de Atualização Científica/Pró-Fono Produtos Especializados para Fonoaudiologia**, v. 13, Set., 2001.

MEDEIROS, T. G; OLIVEIRA, E. R. C. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônicos e silábico. **Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 1, Jan./Mar., 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, M. A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais.*In*: SIMÃO L. M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*: TACCA (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra-ssono-pessado-asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. *In*: MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O Aprendizado da ortografia**. 3. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MONTEIRO, S.M. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizados considerados portadores de dificuldades de aprendizagem.** 2007. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2007.

MONTENEGRO SAUER, M. I. **A contituição da narrativa infantil e suas relações com a construção das noções espaço-teporárias e causais.** 2000. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2000.

MOOJEN, S. (Org.). **CONFIASConsciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4. Ed. 11. Impr. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

OLIVEIRA, V. B. **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida.** Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

PAES, C. T. S; PESSOA, A. C. R. G. Habilidades fonoaudiológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas. **Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação.** São Paulo, v.7, n. 2, Abr./Jun., 2005.

PATTO, M.H.S. **Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política.** São Paulo: Hacker editores /EDUSP, 2000.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROSSINI, S. D. R; CIASCA, S. M. Crianças que não aprendem: crianças que não lêem? **Revista Temas de Desenvolvimento,** v. 9, n. 49, p. 35-39, Mar./Abr., 2000.

ROSSATO, M. **O Movimento da subjetividade no Processo de Superação das Dificuldades de Aprendizagem Escolar.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidades Nacional de Brasília, Brasília, 2009.

SALLES, J. F; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. **PRÓ-FONO – Revista de Atualização Científica/Pró-Fono. Produtos Especializados para Fonoaudiologia.** v.14, n.2, 2002.

SANTAMARIA, V. L.; LEITÃO, P. B.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação.** São Paulo, v. 6, n. 3, Jul./Set., 2004.

SANTOS, A. O. M. **Um gênero textual é pouco, dois é bom três nunca é demais. Reflexões sobre o uso de textos, e as estratégias de leitura na escola.** 2005, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

SANTOS, V. B.; HORTA, V. F.; LACERDA, C. C.; NERM, K. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, Jan./Mar., 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez Editora. 1996

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. **Boletim Eletrônico**, 2004. Disponível no sítio: <<http://www.scriid.com/doc/18892732>. Acesso em 10 de maio de 2010>.

STRAUSS, A. A. & LENTINEN, L. E. **Psychopathology and education of the brain-insured child.** New York: Grune/Stratton, v. 1, 1947.

TACCA, Maria Carmem V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In*: TACCA (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. *In*: GONZALEZ REY, Fernando (Org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *In*: SIMÃO L. M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TEIXEIRA, Marlene. Quando a linguagem interfere na atividade de trabalho. **Anais do III Simpósio Internacional sobre a análise do discurso.** Belo Horizonte: UFMS, 2008.

VIEIRA, M. R. V.; GROSSO, P. M. P.; ZORZI, J. L.; CHIAPPETTA, A. L. M. L. Estudos comparativos sobre a influência da leitura nos erros da escrita entre meninos e meninas de quarta série. **Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação.** São Paulo, v. 8, n. 3, Jul./Set., 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZORZI, J. L.; CIASCA, M. S. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 3, Jul./Set., 2008.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

ZUCOLOTO, K. A; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Rev. Interação**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 157-166, Jul./Dez., 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento

SENHORES PAIS DA ESCOLA 26 DE AGOSTO, GOSTARIA DE CONSULTÁ-LOS, PARA QUE SEUS FILHOS POSSAM PARTICIPAR COMO SUJEITOS DE NOSSA PESQUISA. ESTA NÃO REPRESENTA NENHUM ÔNUS FINANCEIRO, ASSIM COMO, NENHUM RISCO PARA A SAÚDE DE SEUS FILHOS. NO ENTANTO, NECESSITAMOS DE SUA AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A REFERIDA AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA, ASSIM COMO A INTERVENÇÃO COM JOGOS DE LEITURA E ESCRITA. AS CRIANÇAS SERÃO SORTEADAS ALEATORIAMENTE, PORTANTO, NEM TODAS SERÃO AVALIADAS. SEGUE ABAIXO, DETALHADAMENTE, OS OBJETIVOS E BENEFÍCIOS DE NOSSA PESQUISA. FAVOR PREENCHER A FICHA E ENCAMINHAR PARA A ESCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: De Problemas a Processos de Aprendizagem: um estudo de caso de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Pesquisadora Responsável: Maria Inesila Montenegro Garcia de Oliveira, Fonoaudióloga CRF^a

0438/MS

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre a Leitura e a Escrita. Este documento irá lhe fornecer informações importantes sobre o estudo. Por favor, leia atentamente o conteúdo abaixo e esclareça suas dúvidas junto à equipe para decidir se deseja, ou não participar do mesmo. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento. Caso não queira participar, não será penalizado em nenhum sentido. Informamos que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde o estudo será realizado.

OBJETIVO DO ESTUDO

Para ampliar o conhecimento sobre a leitura e escrita de crianças do ensino fundamental, compreender como as mesmas aprendem e identificar dificuldades na aprendizagem dos processos de letramento referentes a leitura e escrita. Assim como, verificar a necessidade de um trabalho de intervenção específico voltado para as necessidades de cada criança, bem como identificando aspectos importante para que a criança em questão possa aprender melhor e dar sentido a sua aprendizagem.

CONDUÇÃO DO ESTUDO

Toda a pesquisa será realizada por uma equipe qualificada, após consentimento dos participantes. O roteiro a ser utilizado compreende avaliações na área da leitura e escrita, seguida de intervenção com materiais adaptados para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita, motivando as crianças a ler e escrever de modo criativo e com prazer.

RISCOS

Esta investigação não oferece quaisquer riscos aos participantes.

BENEFÍCIOS

Os benefícios diretos com a participação neste estudo, incluem o conhecimento sobre como estão as questões de leitura e escrita e ajuda na aprendizagem da leitura e escrita, bem como a melhora nos processos de leitura e escrita das crianças participantes do estudo.

CONFIDENCIALIDADE

Sua identificação neste estudo ocorrerá somente no momento da entrevista e da avaliação. Se você concordar em participar, as informações obtidas, relacionadas a sua pessoa, serão registradas em formulários e os dados serão armazenados e analisados por computador em forma de códigos, não havendo registro do seu nome. Assim, os seus dados pessoais, serão mantidos em sigilo e não será possível a sua identificação em qualquer fase de divulgação da presente pesquisa. Mesmo assim, você tem liberdade de retirar o seu consentimento, a qualquer momento. Em caso de qualquer esclarecimento, devo procurar a pessoa que realizou a pesquisa, pelo telefone 33840775 / 33875518.

Dados de identificação

Nome da criança: _____ sexo: F () M ()

Data.Nasc.: ____/____/____ telefone: _____

Endereço: _____

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____ RG: _____

APÊNDICE B – Alunos em Processos de Aprendizagem



Sujeito PATRI (Biblioteca da escola, dezembro 2008)

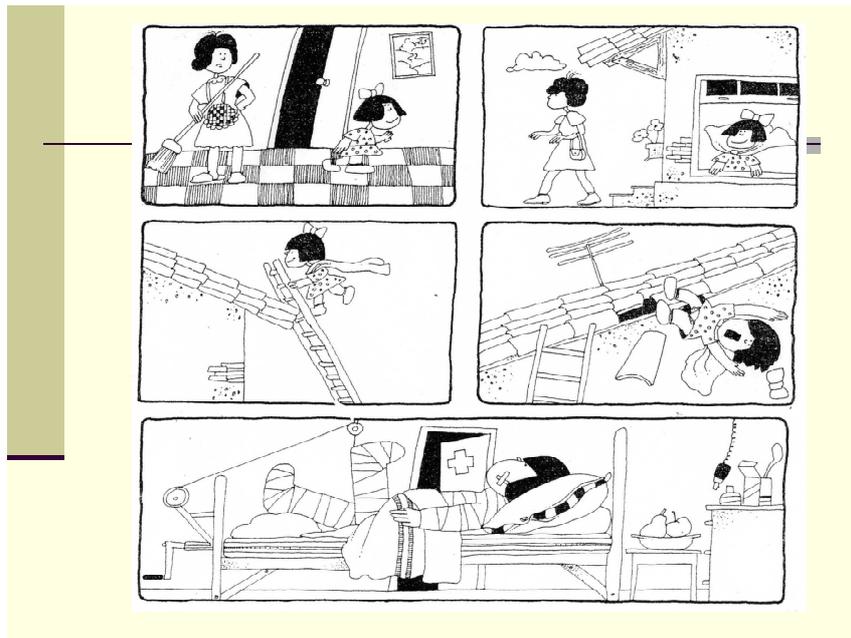


Sujeito DEB (Biblioteca da escola, junho 2008)



Sujeito JOÃO (Biblioteca da escola, agosto 2008)

APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DE HISTÓRIA



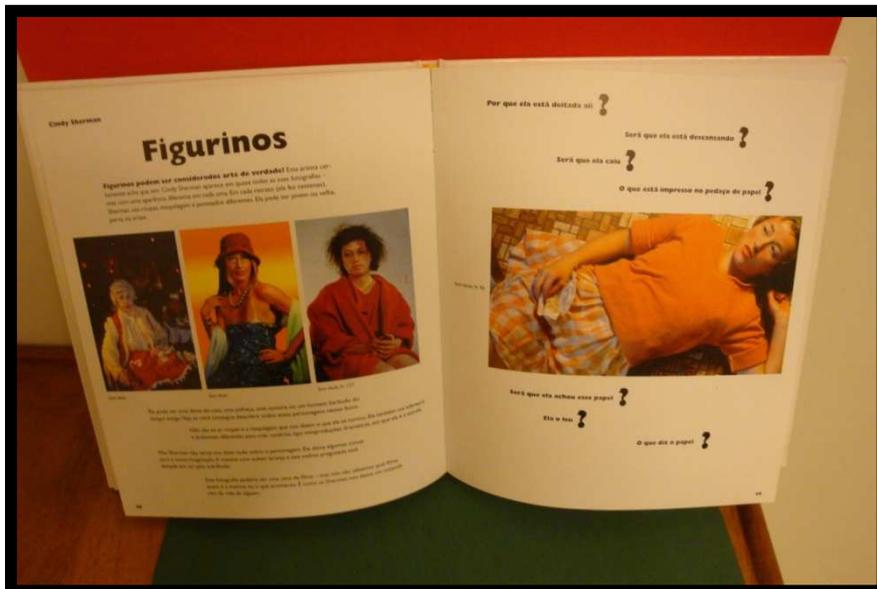
A menina laguncera

a mãe estava varrendo a sala quando a menina passou. a mãe saiu para comprar sapatos e deixou a menina em casa. A menina saltou no sina do telhado e ela escorregou na telha e caiu no chão. a menina teve que ter inamí dicos e quebrar o corpo

17/09/08
João Augusto



MANUAL DO GUIA DE SOBREVIVÊNCIA
(Fonte: Revista SUPER – Trabalho de Esquetes)



TEXTO DO LIVRO DE ARTE
(Fonte: Figurinos Produção de Texto apartir de Perguntas)