

NILSE ANTONIA CORTE BICUDO

**DIFICULDADES ESCOLARES E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO
COM ALUNOS DE 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARINGÁ
2005**

NILSE ANTONIA CORTE BICUDO

**DIFICULDADES ESCOLARES E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO
COM ALUNOS DE 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Nerli Nonato Ribeiro Mori.

**MARINGÁ
2005**

NILSE ANTONIA CORTE BICUDO

DIFICULDADES ESCOLARES E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UM ESTUDO
COM ALUNOS DE 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no
Programa de Pós- Graduação, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte
banca examinadora:

Aprovado em.....29./ 03. . ./ 2005.

.....
Prof Dra Nerli Nonato Ribeiro Mori- Orientadora
Universidade Estadual de Maringá.

.....
Prof. Dra Rachel de Maya Brotherhood
Centro Universitário de Maringá.

.....
Prof. Dra Áurea Maria Paes Leme Goulart
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a todas as crianças que, por motivos diversos encontram-se às margens do processo de aprendizagem. Acreditando que o sonho de transformar o rumo da história de cada uma não seja uma utopia.

AGRADECIMENTOS

Com esta pesquisa, tive o privilégio de conhecer pessoas muito especiais que, além de me ajudarem, compartilharam seus saberes e suas amizades. Agradeço a estas pessoas, pois este trabalho é o resultado de nossas partilhas e, assim sendo, é fruto de todos nós.

À Deus, primeiro lugar em tudo, de tudo, para tudo.

Ao meu esposo Ademir, minha filha Liliane e meu filho Erick, pelo incentivo, compreensão e carinho.

À fonoaudióloga Cláudia Helena Buchweitz, pelo acompanhamento que prestou na pesquisa.

À banca examinadora Dra. Rachel e Dra. Áurea, pelas sugestões para a melhoria do mesmo.

Em especial, à minha orientadora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela compreensão, confiança e dedicação na orientação desse trabalho. Não imagina o quanto foi e é importante na minha vida.

Às crianças pesquisadas, aos pais e toda a equipe pedagógica das escolas, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela revisão concedida a esse trabalho.

Aos professores do Mestrado, por compartilharem seus conhecimentos.

Nós vos pedimos com insistência
Não digam nunca
— Isso é natural
Sob o familiar, descubram o insólito
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável
Que tudo que é considerado habitual
Provoque inquietação
Na regra, descubram o abuso
E sempre que o abuso for encontrado,
encontrem o remédio

Bertold Brecht

Resumo

Esta pesquisa objetiva elucidar se as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alunos de 2ª e 3ª série, estão relacionadas com a falta de consciência fonológica. Para a concretização deste estudo num primeiro momento abordam-se as questões do fracasso escolar, o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Além disso, discute-se a importância das rotas lexicais e fonológicas para a compreensão da leitura e perpassa pelas discussões atuais sobre alfabetização. Num segundo momento é realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de avaliar os alunos quanto à leitura, escrita e habilidades fonológicas. Para isso, contou-se com a participação de quinze alunos do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Pública de Maringá, os quais foram indicados por professores ou coordenadores como alunos com dificuldades escolares. Os resultados obtidos nas avaliações indicam a necessidade de se repensar a forma de alfabetização de nossos alunos, pois o qual tal como se apresenta torna-se preocupante para a consolidação de um ensino eficaz. O estudo levanta aspectos quanto à importância de estabelecer reflexões e discussões a respeito de um ensino sistematizado de fonética no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras- Chave: Dificuldades Escolares; Consciência Fonológica; Aprendizagem.

Abstract

Current research tries to elucidate whether reading and writing difficulties in 2nd and 3rd grades of the primary school are related to phonological conditions. In the first place, problems on school failure and the performance of students in the Brazilian System of Basic Education Evaluations (SAEB) and of the International Program of Students' Evaluation (PISA) are discussed. The importance of lexical and phonological routes for the comprehension of reading is analyzed and current problems with regard to schooling are forwarded. In the second place, a field research has been undertaken to assess students in reading, writing and phonological capacity. Fifteen students from three government primary schools in Maringá PR Brazil were the subjects of research. They were chosen by teachers or monitors as students with learning difficulties. Results indicate the need for rethinking the manner the students have been schooled since conditions are extremely worrying for the consolidation of efficient learning. Research shows the importance of establishing discussions and debates on systematized phonetic teaching in the student's learning process.

Key words: school difficulties; phonological awareness; learning.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 – Nível Contextual.....	31
---------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Dados Pessoais e Escolares dos Sujeitos da Pesquisa.....	65
Tabela 02 - Resultados do teste de Habilidades Fonológicas do aluno AD...	87
Tabela 03 – Resultados do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno W..	88
Tabela 04 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno GE	89
Tabela 05 – Resultados do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno JK.	90
Tabela 06 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno M....	92
Tabela 07 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno AL...	93
Tabela 08 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno JH...	95
Tabela 09 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno NA.	96
Tabela 10 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno WE.	97
Tabela 11 – Resultado do teste de Habilidades Fonológicas do Aluno R.....	99
Tabela 12 – 0 Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno B..	100
Tabela 13 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno LA...	101
Tabela 14– Resultado do Teste de Habilidades fonológicas do Aluno GU....	102
Tabela 15 – Resultado do teste de Habilidades Fonológicas do Aluno MA....	103
Tabela 16 – Resultado do Teste de Habilidades fonológicas do Aluno LÊ....	104
Tabela 17 – Para resumir os dados obtidos no PHF	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - DIFICULDADES ESCOLARES X CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	18
1.1 O SUJEITO FRACASSADO.....	18
1.2 AS DISCUSSÕES SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR.....	25
1.3 A COMPREENSÃO DA LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES.....	28
1.4 AS ROTAS DA LEITURA.....	39
1.5 AS DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO.....	52
CAPITULO II – OS DADOS DA AVALIAÇÃO DA LEITURA, DA ESCRITA E	60

DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS.....	
2.1	O CONTEXTO ESCOLAR DO GRUPO..... 62
2.1.1	A escola A..... 63
2.1.2	A escola B..... 64
2.1.3	A escola C..... 64
2.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 65
2.3	LEITURA, ESCRITA E PERFIL DE HABILIDADE FONOLÓGICAS..... 83
2.3.1	Os dados da leitura e da escrita..... 82
2.3.2	Os dados das habilidades fonológicas..... 83
CAPITULO III- CORRELAÇÃO DOS DADOS OBSERVADOS COM AS	
DIFICULDADES ESCOLARES.....	106
3.1	ANÁLISE DA LEITURA..... 106
3.2	ANÁLISE DA ESCRITA..... 108
3.3	VERIFICAÇÃO DO PERFIL DE HABILIDADES FONOLÓGICAS..... 114
3.4	DEVOLUTIVA PARA A ESCOLA E AS FAMÍLIAS..... 121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERENCIAS.....	131
APÊNDICE.....	133
ANEXOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre dificuldades escolares remete ao tema do fracasso escolar. Apesar de ser um problema antigo e muito pesquisado, evidencia-se, nos dias atuais, um grande contingente de crianças à margem do processo de aprendizagem, rotulada como alunos problemas.

Em busca do contexto histórico, em que pensar no fracasso escolar é compreender como esse foi produzido ao longo da história, Patto (1996, p.85) nos fala que:

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecederam a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais.

Ainda de acordo com a mesma autora, o liberalismo clássico dos séculos XVII e XVIII, ou seja, a ideologia política da burguesia, a qual se manifestava contra a sociedade hierárquica de privilégios dos nobres, tinha o discurso da igualdade dos homens frente às leis; via a propriedade privada como um direito natural e alienável e a igualdade de oportunidades de sucesso profissional, mas deixa evidente que, mesmo todos tendo a chance de largarem na mesma posição, os corredores da competição nunca terminam juntos.

Collares e Moysés (1996) advertem que, na sociedade capitalista na qual se prega a igualdade entre os homens, mas funda-se na desigualdade, é corrente a crença em mitos e preconceitos, os quais colocam nas pessoas a responsabilidade por suas desigualdades, já que disso depende a manutenção do sistema. Assim, assiste-se a uma luta pelo acesso à educação, acreditando-se que essa seria a via para uma vida melhor.

A situação tal como se apresenta nos dias atuais é preocupante; mesmo a maioria dos alunos que consegue ter acesso à escola não se apropria dos saberes acumulados pelos homens. Para tanto, basta refletir sobre os dados de avaliações realizadas recentemente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2003), os quais classificaram o Brasil na 37ª posição dentre 41 países participantes, ficando atrás apenas, da Albânia, Macedônia, Indonésia e do Peru. Tal avaliação refere-se ao desempenho escolar dos alunos no que diz respeito à leitura e indica que os participantes não compreendem o que lêem. Outro desempenho preocupante refere-se aos resultados do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), o qual revela o baixo índice de compreensão dos alunos brasileiros.

A compreensão de leitura refere-se ao processo estabelecido pelo leitor na atividade de ler, as rotas que ele utiliza para codificar e decodificar fonemas e grafemas. Buscamos, em Morais (1996) e Capovilla e Capovilla (2003), as explicações sobre esse processo em geral e sobre as rotas fonológicas e lexicais em particular, especialmente sobre as implicações das mesmas na compreensão do texto.

Capovilla e Capovilla (2003) advertem que a não compreensão dos nossos alunos, ao ler, decorre da falta de decodificação do que está escrito. Segundo os autores, isso deve-se ao fato de os alunos serem alfabetizados pelo Método Global, que não

contempla a decodificação. Dessa forma, os alunos têm a tendência de ler por adivinhação tomando por base o contexto. Para eles, esse método ainda é mais prejudicial para as crianças da camada sócio-cultural mais desprivilegiada, já que têm pouco contato com leituras antes de serem inseridas nas instituições de ensino. Ao analisarem o desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), eles evidenciam que, no Brasil, não há políticas educacionais públicas pautadas em dados concretos sobre os métodos de ensino. E acrescentam que, em outros países industrializados, a adoção de métodos de ensino se pauta em estudos experimentais para fundamentar e orientar mudanças no ensino visando à qualidade do mesmo.

Autores como Capovilla e Capovilla (2003) e Oliveira (2003), defendem a adoção do método fônico na alfabetização, por ele possibilitar, com mais qualidade, o processo de decodificação do texto, bem como a produção da escrita. Para eles, os alunos alfabetizados pelo método global tendem a ler adivinhando o significado das palavras dentro do contexto do texto. Nesse sentido, a adoção do método fônico levaria a melhoras significativas no nível de leitura e, conseqüentemente, da escrita dos alunos.

Em setembro de 2003, foi entregue à Câmara dos Deputados Federais o Relatório Final de uma Comissão composta por pesquisadores brasileiros e convidados estrangeiros, intitulado *Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos* (BRASIL, 2003), com o objetivo de avaliar a situação da educação brasileira e apresentar propostas para sua melhoria. O Relatório apresenta comparações entre a educação brasileira e a de países industrializados. Segundo os pesquisadores, nos referidos países, a adoção dos métodos está fundamentada em sólidas pesquisas. Apontam, ainda, que

esses países já reviram a questão do método de alfabetização e a maioria optou pelo método fônico. Essa mudança de método foi pautada em experiências que indicavam que crianças alfabetizadas por ele obtinham maior sucesso na aprendizagem. No processo da compreensão da leitura, está a importância da consciência fonêmica. Além disso, o Relatório faz sugestões para a educação brasileira quanto à formação de professores, desenvolvimento de políticas voltadas para alfabetização, divulgação dos resultados obtidos, experiências concretas, realização de avaliações e outros; enfim, o Relatório apresenta sugestões para reformular a educação brasileira.

Em toda a proposta encaminhada à Câmara, há uma forte correlação entre ausência de consciência fonêmica e dificuldades escolares e a afirmação de que o método de alfabetização predominante nas escolas brasileiras tem colaborado para levar os alunos à não compreensão do que lêem.

Frente ao quadro apresentado, parece-nos essencial estudar questões relacionadas a essa área de modo a contribuir para a busca de caminhos político-pedagógicos que levem a escola a cumprir sua função básica, que é a de ensinar ler e escrever, possibilitando às crianças aprenderem.

O trabalho proposto consiste em investigar se os alunos que estão com dificuldades na leitura e escrita têm consciência fonológica. Em outras palavras, buscamos saber: por que nossas crianças apresentam dificuldades na leitura e escrita? A falta de consciência fonológica seria uma das causas do fracasso na apropriação da leitura e escrita?

Tal problemática requer refletir sobre fatores constituintes do processo de aprendizagem da leitura e escrita, assim como os elementos que possam estar

retardando tal aquisição. Para tanto, foram escolhidos como participantes da pesquisa 15 alunos de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Pública de Ensino de Maringá. Os sujeitos foram indicados por professores ou coordenadores das escolas como alunos com dificuldades escolares.

A pesquisa de campo nos possibilitou averiguar, no contexto escolar, as condições de aprendizado dos alunos e também, se os mesmos tinham domínio da consciência fonológica, visto que essa é apontada por Capovilla e Capovilla (2003) como sendo de suma importância para o sucesso da aprendizagem. Todos os dados coletados foram analisados com respaldo teórico de autores como Lemle (2004), Oliveira (2003) Zorzi (2003) e Capovilla e Capovilla (2003).

O trabalho realizado está organizado em três capítulos. No primeiro, **Dificuldades Escolares x Consciência Fonológica**, evidenciamos as causas do fracasso escolar como algo produzido por uma sociedade calcada em ideais que não deram conta de manter requisitos básicos de igualdade, liberdade e fraternidade. Ao buscar alternativas para justificar essa situação, o ponto básico passou a ser a liberdade individual, pressupondo em que o sucesso ou o fracasso depende, fundamentalmente, da capacidade de cada um. Abordam-se, neste capítulo, questões das avaliações sobre o desempenho escolar, discussão do que seja compreensão de leitura, rotas de leitura com suas possíveis disfunções e, por último, explanam-se as discussões recentes em relação ao Relatório Final dos estudos realizados sobre alfabetização por especialistas nacionais e estrangeiros, entregue à Câmara de Deputados.

O segundo capítulo, **Os Dados da Avaliação da Leitura, da Escrita e das Habilidades Fonológicas**, está centrado nas afirmações sobre os sujeitos e os

instrumentos usados na coleta e dados necessários à investigação do modelo de aprendizagem. São abordados seus conhecimentos, atitudes, destrezas, ansiedades e possíveis patologias pré-existentes com relação à audição. É importante explicar que os sujeitos de nossa pesquisa são crianças que, segundo agentes escolares, apresentam dificuldades escolares, ou seja, são alunos que já têm um histórico de fracasso na aquisição da leitura e da escrita.

No terceiro capítulo, **Correlação dos Dados Observados com as Dificuldades Escolares**, Os dados colhidos junto ao grupo de pesquisa são relacionados e analisados em confronto com as discussões teóricas a respeito de dificuldades escolares e consciência fonológica.

Em **Considerações Finais**, são retomados pontos essenciais da investigação teórica e do trabalho de campo.

CAPÍTULO I

DIFICULDADES ESCOLARES X CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1.1 O SUJEITO FRACASSADO

No intuito de pesquisar as relações existentes entre dificuldades escolares e consciência fonológica, faz-se necessário abordarmos o que se entende por consciência fonológica e fracasso escolar.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2003), consciência fonológica é a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, sendo esses fatores preponderantes para a aquisição da leitura e escrita.

Consciência Fonológica, em Oliveira (2003) consiste na capacidade de identificar diferentes sons. Essa capacidade se torna fundamental para o desenvolvimento da

consciência fonêmica, que se refere à capacidade de identificar que as palavras tem sons, e da decodificação, que é a identificação da correspondência entre os sons e as letras.

Para Zorzi (2003), a consciência fonológica relaciona-se com o conhecimento metalinguístico, no qual o sujeito pensa sobre a linguagem e opera com ela em diferentes níveis: pragmático, semântico, sintático e fonológico. “A consciência fonológica tem sido considerada como uma capacidade metalingüística que permite refletir sobre as características estruturais da fala, assim como manipulá-las” (p.28).

Definido o que se entende por consciência fonológica, buscaremos analisar se as dificuldades dos alunos participantes da pesquisa estão imbricadas com a inexistência dessa habilidade. Alguns estudiosos da contemporaneidade como Capovilla e Capovilla (2003) e Oliveira (2003) advertem para o fato de que a falta de um ensino sistematizado que considere o desenvolvimento dessa consciência tem contribuído, de forma alarmante, para o fracasso escolar.

Falar em fracasso escolar é pensar nas inúmeras crianças que fazem parte desse contexto. Apesar de tantos estudos a esse respeito, não há evidências da diminuição da quantidade de alunos que se encontram à margem do processo educativo por não conseguirem alcançar o padrão, a hegemonia estabelecida em termos escolares. No sistema capitalista, o individuo é subjugado a modelos nos quais todos devem se enquadrar para serem considerados normais; assim, não atender às expectativas de rendimento e de comportamento, que vigoram nesse modelo, implica inserir-se num quadro de fracassados.

Para entender o alarmante quadro do fracasso escolar, buscamos em Patto (1996) a compreensão do contexto histórico em que ele começou a se configurar. Para a

autora, tudo começou com a consolidação do capitalismo industrial no século XIX na Europa. No momento em que a burguesia conseguiu a dominação do poder econômico e político, os ideais burgueses foram deixados de lado, pois um mundo igualitário, fraterno e livre era incompatível com esse sistema. E, explicar as diferenças, tornou-se uma questão primordial para o capitalismo:

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia, cavava-se um abismo que saltava aos olhos. Justificá-la será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período (p.119).

Nesta citação, ficam evidentes as diferenças sociais instauradas nesse período, contrariando, desse modo, as palavras de ordem da revolução francesa, que era de igualdade, fraternidade e liberdade. A classe emergente acreditava no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. A nova ordem estabelecida desenvolvia a crença na liberdade individual, num mundo racional do qual viria todo resultado positivo em termos de progresso científico, técnico e econômico. Coube às ciências humanas procurar explicações para as desigualdades instauradas dentro desse sistema, que só comporta duas classes: o opressor e o oprimido.

Ainda de acordo com Patto (1996), a Psicologia, influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo da época, desempenhou seu papel social ao classificar os indivíduos em mais e menos aptos a trilharem o caminho do sucesso, colaborando de maneira muito importante para a crença de uma vida social calcada na justiça. Esse fato ocorreu quando estudos sobre atividades intelectuais, com o

objetivo principal de medir as capacidades intelectuais, influenciaram movimentos de teste mentais, buscando comprovar que essa é inata, herdada geneticamente. Nesse momento, os testes para medir o quociente intelectual, (QI) serviram para justificar as desigualdades sociais. Assim sendo, o indivíduo tornou-se o único responsável pelas diferenças no rendimento escolar, ou seja, pelo fracasso escolar.

Sobre esse assunto, Bossa (2002) destaca que, no campo das dificuldades, o mais importante não é considerar apenas o conhecimento demonstrado no momento do teste, mas, também, deve-se considerar as possibilidades de se levar às crianças a alcançarem patamares superiores de aprendizagem. A autora enfatiza que as literaturas sobre o fracasso escolar estão imbricadas por concepções que privilegiam aspectos isolados do ser humano sem levar em conta a complexidade imposta pelo assunto. Isto quer dizer que, em determinados momentos da história, as explicações para as dificuldades escolares são analisadas ora por fatores médicos, ora psicométricos e ora por fatores sociopolíticos.

Bossa explica que, no século XIX, as dificuldades de aprendizagem foram analisadas e compreendidas por meio de uma concepção organicista, pois os médicos foram os primeiros a se preocuparem com o problema. Posteriormente a essa concepção, vivenciou-se, como já foi descrito, o momento da psicomетria, no qual o fracasso escolar era explicado através de testes de QI. Utilizam-se, também, as explicações pautadas em uma concepção sociopolítica, a qual aborda as questões do governo e as más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar.

A situação educacional brasileira, tem demonstrado um alto índice de fracassados, estimulando, assim, estudos sobre os motivos que ocasionam tal problema. É

importante buscar respostas para entender o porquê de tantos alunos não conseguirem se apossar de conhecimentos acumulados pela humanidade e muito menos se situar dentro do contexto histórico em que vivem. Repensar a função da escola faz-se necessário, pois o problema, tal e qual se apresenta, torna-se persistente e alarmante. De acordo com Bossa (2002, p.19):

No Brasil, a escola torna-se palco cada vez mais de fracassados e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar as injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

Collares e Moysés (1996) analisam o fracasso escolar dizendo que este faz parte de um problema social e politicamente produzido. E, segundo as autoras, a questão deve ser resgatada em uma dimensão coletiva e não como um problema individual, nem mesmo como somatória de problemas individuais, mas coletivos. Em pesquisas realizadas, a justificativa sobre fracasso escolar manifestou-se de diferentes maneiras. Uns acusaram a família, os professores e a falta de interesse dos alunos. E, segundo as autoras:

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (p. 217).

O desafio que se coloca para a educação não está em achar culpados para o fracasso escolar, mas sim em garantir um ensino de qualidade que possibilite o acesso aos saberes acumulados pela humanidade e que sejam realmente para

todos, pelos quais se possam formar cidadãos críticos, inseridos dentro de um contexto histórico.

Na década de mil novecentos e noventa, o discurso de educação para todos tornou-se uma questão de ordem, pois o lema constituiu-se como critério fundamental para o recebimento prioritário de empréstimos internacionais. Os organismos internacionais, como: Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pressionavam o governo brasileiro condicionando os empréstimos financeiros à garantia de que o país se mobilizasse na questão do atraso escolar da população. Que esse fato se concretize, realmente, é o desejo da maioria dos educadores preocupados com o rumo que a educação está tomando ainda hoje. A preocupação, aqui referida, não se faz pertinente apenas às crianças que estão nas escolas, mas a todas aquelas que não tiveram acesso ou foram expulsas do processo escolar e essa camada ainda é mais preocupante, pois não pode, nem de longe, ser controlada. Arelaro (2000, p.102) fala que o conceito direito para todos sofreu alterações:

Promove-se, desta maneira, uma reconceituação do direito social de 'todos' à educação, substituindo-se, sutilmente, o conceito de 'igualdade' de direitos pelo da 'equidade' de direitos, na medida em que se admite que 'alguns' – poucos ou muitos- não poderão ou não deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômico, recursos financeiros ou administrativos do poder público.

De acordo com Bossa (2002), apesar do sistema escolar ter aumentado o número de vagas, não foi possível desenvolver uma ação eficiente que garantisse o acesso à cidadania. Embora a escola tenha surgido com o objetivo de proporcionar melhoria das condições de vida da sociedade, ela mesma acabou por produzir a

marginalização e o insucesso de milhares de crianças. Segundo a autora, no Brasil, a distribuição do saber como fonte de poder social é realizado de uma maneira em que se privilegiam alguns e se discriminam outros. Para Bossa, a escola não conseguiu cumprir a demanda de educação do século XX e se depara com uma situação de despreparo para atender aos desafios do século XXI.

Bossa analisa o Relatório da Comissão Internacional formada pela UNESCO, que traz como demandas para o século XXI um ensino apoiado sobre os quatro pilares da educação, ou seja: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Segundo a autora, nesses estudos, há uma visão ingênua em relação ao futuro da eficácia da escola, uma vez que é apresentada como responsável por desenvolver as potencialidades e capacidades do educando. A escola se prende a ideais imaginários de um mundo melhor. Para a autora, é preciso uma reflexão não de uma escola ideal, mas sim do ideal da escola.

Repensar o que se pretende com a educação de nossas crianças torna-se uma questão relevante. É preciso ter claro se queremos uma educação voltada para os interesses da burguesia ou uma educação voltada para a emancipação do sujeito, sendo que, para atingir esta última, faz-se necessário uma formação multilateral do indivíduo.

Diante do quadro que se apresenta, é importante conhecer o que se espera da criança alfabetizada, quais habilidades elas devem ter e os pressupostos teóricos que fundamentam essas concepções.

1.2 AS DISCUSSÕES SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR

Muitos pesquisadores como Capovilla e Capovilla (2003) e Oliveira (2003) acreditam que a causa do mau desempenho dos alunos está na base da sua educação, ou seja, na alfabetização. E um dos maiores problemas enfrentados pela educação brasileira, no que diz respeito a esse tema, está no distanciamento entre os objetivos propostos e os realmente alcançados. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs* (BRASIL,1997) da Língua Portuguesa estabelecem critérios para avaliar alunos alfabetizados. São assim considerados aqueles que conseguem:

- Narrar história e relatos de conhecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência (lógica, cronológica), ainda com ajuda;
- Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta;
- Ler de forma independente textos cujos conteúdos e forma são familiares;
- Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica (BRASIL,1997, p.127).

Para o *Currículo Básico do Paraná* (PARANÁ,1990, p.57), o objetivo geral do domínio da leitura está em:

- Reconhecer em qualquer atividade de leitura a presença do outro bem como a sua intenção;
- Prática de leitura de textos informativos e ficcionais, curtos e longos
 - A)-no que se refere a interpretação:
 - identificar as idéias básicas apresentadas no texto;
 - reconhecer nos textos as suas especificidades(texto narrativo, ou informativo);
 - atribuir significado (s) que extrapolem o texto lido;
 - proceder à leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema;em linguagens diferentes;o mesmo tema tratado em épocas diferentes; o mesmo tema sob perspectivas diferentes.
 - Avaliar o texto na perspectiva da unidade temática

- Avaliar o texto na perspectiva da unidade estrutural (paragrafação e recursos coesivos).
- Ler com fluência, entonação e ritmo do texto e sua relação com os sinais de pontuação.

O mesmo documento traz como objetivo geral do domínio da escrita, os seguintes critérios:

Objetivo geral: Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção

- no que se refere à produção de textos: • produção de textos ficcionais (narrativo)• produção de textos informativos
- No que se refere ao conteúdo: clareza e coerência
- No que se refere à estrutura: • uso de recursos coesivos,• organização de parágrafos,•pontuação.
- No que se refere à expressão,• adequação a norma padrão
- No que se refere à organização gráfica dos textos,• ortografia;• acentuação; • recursos gráficos-visuais (margem, título, etc.)(p.57)

Todavia, apesar dos critérios propostos, são alarmantes os indicadores do fracasso da escola em levar os alunos à apropriação desses conhecimentos e habilidades.

Essas constatações podem ser evidenciadas nos dados obtidos pelo Sistema de Avaliação Básica (SAEB), os quais indicam que os alunos estão abaixo do mínimo dos requisitos esperados para suas séries. Demonstram sérios problemas na utilização da leitura e escrita. A avaliação detecta declínio de conhecimentos dos alunos no decorrer dos anos, ou seja, alunos de 4ª série dominam conteúdos de 2ª série, havendo, assim, uma redução nos níveis desejados.

A avaliação do SAEB, realizada pela primeira vez em 1990, é um processo metodológico de pesquisas com o objetivo de averiguar a realidade escolar e, com isso, dar respaldo às políticas voltadas para a melhoria da educação no Brasil. No que se refere à Língua Portuguesa, os descritores esperam que, ao terminar a 4ª série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de: ler textos ficcionais e não ficcionais; realizar compreensão de textos; mostrar coerência e coesão no processamento de textos; fazer relações entre recursos expressivos; transparecer efeitos de sentido e variação lingüística.

Outro desempenho preocupante para a educação nacional foi constatado na avaliação sobre competência de leitura, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE), realizado em 2000-2002, classificando o Brasil em última posição dentre os 32 países participantes. Em 2003, num levantamento subsequente, a amostra foi estendida para 41 países e o Brasil ficou na 37ª posição, ficando à frente da Macedônia, Albânia, da Indonésia e do Peru. O PISA avalia os alunos em termos de conteúdo, processos e contexto. No que se refere aos conteúdos, os alunos são avaliados sobre os conhecimentos que precisam adquirir em cada área, a familiaridade com conteúdos científicos e com diversos tipos de textos. Avalia, ainda, as habilidades de tomada de decisões a respeito da vida pessoal e compreensão de assuntos mundiais.

O PISA (OCDE, 2003, p.20) define letramento como a,

Capacidade de compreender textos escritos, usá-los e refletir sobre eles de forma a alcançar objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar ativamente da sociedade [...] Leitura incorpora compreensão e reflexão sobre textos. Letramento envolve a capacidade dos indivíduos de usar informação escrita para atingir seus objetivos, e a conseqüente

capacidade das sociedades complexas modernas de usar informação escrita para funcionar de maneira eficiente.

Não pretendemos entrar no mérito das avaliações tanto do PISA quanto do SAEB, ou se esses órgãos atendem ou não a interesses do Banco Mundial. Não se faz pertinente no momento, contudo pode ser relevante em estudos posteriores.

As alegações dos técnicos da OCDE, diante dos resultados do PISA, são de que os estudantes brasileiros têm a tendência de responder pelo que acham e não pelo que está escrito efetivamente. O problema está, então, na compreensão da leitura que se realiza e assim sendo, abordaremos o tema a seguir.

1.3 A COMPREENSÃO DA LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES

Para Capovilla e Capovilla (2003), a leitura deve ter como propósito à compreensão e cabe à alfabetização propiciar à criança tal aprendizagem, auxiliando os alunos na continuidade de sua leitura com autonomia. Destacam ainda, os autores que ler não é um processo natural. Apesar de uma grande maioria dos alunos conseguir dominar a essência da leitura, faz-se necessário um esforço muito maior para que esses atinjam níveis superiores de compreensão.

Ao sintetizar a capacidade de ler, os autores citados acima descrevem que ela envolve, além da decodificação, uma quantidade muito grande de informações sobre semântica, sintaxe e pragmática da língua. Sendo que, em um primeiro momento, o aprender a ler relaciona-se com a capacidade de identificar palavras com precisão. E essa precisão em identificar as palavras resume-se em um pré-requisito para que

o aluno seja capaz de realizar uma leitura com compreensão. Reconhecer as palavras faz-se necessário para que haja a compreensão da leitura.

Para Oliveira (2003), a fluência implica em ler corretamente, com precisão e rapidez. Além disso, é preciso compreender o que se lê. E a fluência na leitura envolve, portanto, três critérios, sendo eles: a precisão, a rapidez e a compreensão. A leitura fluente demanda a capacidade de identificar e ler as palavras automaticamente sem soletrar. Os bons leitores são capazes de observar mínimos erros ortográficos no texto.

Para o autor supracitado, ler significa extrair do texto o sentido. A compreensão está relacionada com a diminuição da margem de incertezas sobre o significado do texto. Compreender um texto consiste em reconhecer a intenção do escritor, verificar mensagens explícitas e implícitas, confrontando os escritos do texto com as informações que o leitor já pensa a respeito do assunto. Para exemplificar a questão da compreensão, Oliveira (2003, p.208) reporta para uma anedota antiga de um filho que manda um telegrama ao pai dizendo:

‘Pai, mande dinheiro’. O pai, em dificuldades financeiras e pouco feliz com a saída do filho de casa, foi logo ‘lendo’ o telegrama como uma ordem malcriada: ‘Mande dinheiro logo, pai! A mãe, contemporizando, diz não ser nada disso, o que estava escrito era, num tom bem carinhoso: ‘Querido papai, que saudades! Por favor, mande-me algum dinheiro.

Para o referido autor, a compreensão se dá em dois níveis. Num primeiro momento, ela está relacionada com a identificação da palavra. No segundo nível, a compreensão está ligada à interpretação, sendo que esta envolve o classificar, relacionar, avaliar e refletir.

Oliveira, ao tecer críticas sobre o ensino de leitura e da compreensão de textos nas escolas brasileiras, denuncia que o mesmo não é suficiente para levar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura autônoma, uma vez que as práticas utilizadas nas escolas consistem em fazer, depois da leitura de um texto, perguntas limitadas cujas respostas estão explicitadas no mesmo. Questiona também o hábito de, após a leitura do texto, responder às perguntas: você gostou? O que achou? O autor adverte para a necessidade de uma atividade mais eloqüente que seja capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão.

Para Oliveira (2003, p.210),

Compreender é relacionar algo novo com algo já conhecido. Portanto a compreensão muda com as informações que temos, com o grau de conhecimento e envolvimento emocional e com o próprio tipo de texto – seja uma notícia, uma informação científica, um romance ou uma poesia. Daí a razão para lermos e relermos continuamente os livros de que mais gostamos.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o processo de compreensão pode acontecer em quatro níveis, sendo que, em um leitor adulto, os níveis são complementares, mas não hierárquicos. Apesar de todos os níveis serem fundamentais, cada um pode ser mais relevante em certa situação. Segundo ele, no caso da aprendizagem da leitura, há a predominância de níveis, sendo que esses se dão na seguinte ordem: nível fonológico e ortográfico; nível semântico, nível sintático, o nível contextual.

No nível fonológico a criança é capaz de identificar as letras e seus respectivos sons nas palavras, ela adquire automaticidade e fluência na decodificação e identificação das palavras. Ao ser capaz de reconhecer a palavra pela via fonológica ou

ortográfica o cérebro fica liberado dessas tarefas e pode se concentrar em determinar o sentido da palavra identificada.

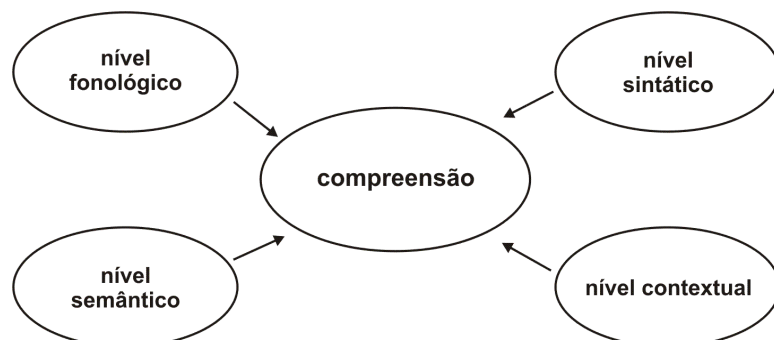
De acordo com o autor, no nível semântico, a relação se faz com o compreender os diversos sentidos das palavras. Para ele, aprender semântica é compreender e ser compreendido quando se usa uma palavra com diversos sentidos.

Já no nível sintático, compreende o sentido das sentenças. Em uma frase o sentido dessa vem do sentido das palavras e de sua ordem na mesma.

O nível contextual consiste em compreender o sentido do texto no contexto. Envolve seleção de vocabulário, entonação, uso de sintaxe, metáforas e demais estratégias adequadas a esse fim.

Para detalhar mais esses níveis, transcrevemos a figura organizada pelo autor.

Fig . 01 – Nível contextual



Para Oliveira (2003, p.212):

Na medida em que o aluno adquire domínio das competências de nível mais elementar (por exemplo: decodificar as palavras de forma automática e fluente) ele libera memória de curto prazo para concentrar a atenção no sentido das palavras. Um bom domínio vocabular permite ao leitor identificar rapidamente a palavra e seus possíveis sentidos, liberando a memória para fazer relações entre a nova informação e informações já disponíveis no cérebro. Quanto maior a proficiência do leitor nos níveis 'inferiores', maiores sua independência como leitor e a capacidade de fazer leituras cada vez mais ricas.

O autor defende a prática da decodificação devido aos benefícios que ela proporciona ao aluno. Consiste na base para uma compreensão maior nas leituras que, posteriormente, forem solicitadas, pois, à medida que tem o domínio vocabular, o aluno é capaz de fazer relações com novas informações e as já existentes no cérebro.

Capovilla e Capovilla (2003, p.37) também defendem a prática da decodificação no processo de alfabetização e enfatizam que:

Se a criança souber decodificar, ela saberá identificar cada uma das palavras e pronunciar-las, engajando diretamente a sua fala e podendo, assim, extrair significado diretamente do texto. Se a criança não souber decodificar, ela tenderá a fazer reconhecimento das palavras por semelhança visual. Como o código alfabético mapeia a fala e não pode ser processado e armazenado eficientemente de uma maneira meramente visual, se a criança tender a confiar no aspecto global da palavra escrita, isto é, sem decifrar seu código grafêmico com fonemas correspondentes pelo engajamento da fala, suas chances de erro de leitura são demasiadamente elevadas. Assim, a criança tenderá a procurar nas outras palavras do texto as pistas do significado das palavras cujo aspecto visual ela não pode reconhecer.

Os autores enfatizam, nesta citação, a questão dos métodos de alfabetização predominante no Brasil, ou seja, o método global. A crítica, de acordo com os autores, é de que esse método inicia a alfabetização a partir de textos complexos,

sem um ensino sistemático dos grafemas e fonemas, a expectativa é que o aluno consiga ser capaz de fazer tais relações por si próprio.

Para entendermos as questões referentes aos métodos de alfabetização, buscamos respaldo em Oliveira (2003) a fim de esclarecermos as especificidades de cada um. O autor, depois de analisar a história da pedagogia, conclui que existem três métodos de alfabetização, sendo eles: o Alfabético; o Fônico e o Global.

O Método Alfabético, segundo o autor, foi inventado pelos gregos à 2500 anos paralelamente com o alfabeto. Nesse método, o ensino se inicia pela letra, depois de apreendê-las, o aluno aprende a juntá-las para formar palavras. Segundo Oliveira (2003, p.37):

O Método Alfabético supõe que o aluno aprende a fazer uma fusão bê+ a= ba. Mas não basta saber o nome da letra, ou de seus sons, para aprender a ler. A função de uma letra não é representar um som, mas um fonema. Ora, fonemas são unidades abstratas-que permitem distinguir quando falamos mala e tala, por exemplo. A rigor, o fonema correspondente às consoantes não é pronunciável sozinho, sem uma vogal e por isso não constitui um som.

Para o autor, esse método tem uma compreensão errônea do princípio alfabético, pois o conceito fonema só começou a ser estudado a partir de meados do séc XIX, os quais apontaram a importância do aluno em descobrir a relação grafema-fonema.

A insatisfação com tal método fez com que pedagogos começassem a utilizar o Método Global, o qual dava a importância para a motivação, partiam das frases escritas com palavras conhecidas pelas crianças. Variantes desse método permitem a focalização progressiva em unidades menores, palavras sílabas e até grafemas. De acordo com Oliveira, Paulo Freire é herdeiro dessa tradição.

Ao mencionar o Método Fônico, o autor supracitado nos fala que esse a priori foi desenvolvido por lingüísticos e posteriormente, retomados por psicolingüísticos .

Esse método parte do ensino grafema-fonema, levando o aluno a descobrir o princípio alfabético e, de modo sucessivo, dominar o conhecimento ortográfico. De acordo com Oliveira (2003), "Método Fônico é todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas. Esse ensino permite à criança descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua.

Buscando a compreensão das diferenças entre os Métodos Global e Fônico, recorreremos a Capovilla e Capovilla (2003, p.12), os quais indicam as diferenças essenciais entre eles:

O Método Global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo no início da alfabetização, antes que a criança tenha tido a chance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático da correspondência entre grafemas e fonemas, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações. Já o Método Fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondência entre grafema e fonema.

Os autores defendem o Método Fônico por introduzir a leitura de forma gradual e com um nível de dificuldade crescente, à medida que a criança for desenvolvendo habilidades de fazer decodificação grafofonêmica. Pois, na fase alfabética, ao mesmo tempo em que esta vai sendo superada pela fase ortográfica a estratégia lexical prevalece até se tornar dominante.

Segundo os autores supracitados, é de fundamental importância para a aquisição da leitura e da escrita desenvolver a consciência fonológica da criança, a qual compreende a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala.

Oliveira (2003), quando nos fala do surgimento de uma nova proposta do ensino da leitura, denominada Ideovisual. Para ele, tal proposta não pode ser considerada um método:

[...] pois não permite, por si só, senão a aprendizagem de um número limitado de palavras. Esse método pressupõe que aprender a escrever e ler é tão natural quanto aprender a falar. Esse método preconiza o acesso direto ao sentido das palavras, sem preocupação com os componentes sublexicais que constituem a palavra- ou seja, as partes menores que compõem uma palavra: as sílabas, grafemas e fonemas. Algumas variantes do método propõem que o aluno elabore hipóteses sobre o sentido do texto.p.38

O autor enfatiza que as experiências realizadas sobre o sistema de reconhecimento de palavras revelaram que tal concepção de ensino não condiz com o modo de funcionamento do cérebro. A não preocupação em ensinar as partes menores que compõem as palavras não permite que haja um aprendizado efetivo.

O autor faz alusão ao Método Metafônico, o qual enfatiza o ensino das relações entre sons e letras e a metacognição. Pois, para ele, o processo da alfabetização é eminentemente cognitivo, durante todo o processo exige-se do aluno uma reflexão sobre suas ações e sobre seu aprendizado. Segundo Oliveira (2003, p.40), um programa de alfabetização deve contemplar:

- o ensino sistematizado, organizado e estruturado;
- o ensino sistemático oral (consciência fonêmica) e escrito (decodificação) das relações entre letras e sons, com ênfase nas habilidades de análise e síntese e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (metacognição);
- textos adequados para o processo de decodificação;
- leituras apropriadas para desenvolver fluência;
- leituras abundantes, variadas, apropriadas e interessantes para desenvolver vocabulário e estratégias de compreensão;
- articulação entre ensino da leitura e escrita (P.40).

De acordo com o autor o aluno disporá de um conjunto de estratégias para aprender a aprender, tornando-se um leitor com fluência e automaticidade.

Oliveira (2003) fala da importância das atividades para desenvolver a consciência fonológica. Segundo ele, as características de um fonema são mais fáceis de sentir na boca do que no ouvido, dessa forma justifica-se a necessidade de exercícios com ênfase na articulação dos fonemas. A ação do professor é de encorajar os alunos para explorar, comparar e contrastar o lugar e a forma de articulação dos fonemas. O aluno precisa identificar o som dos fonemas isoladamente, reconhecê-lo como parte da palavra. É preciso que o aluno identifique o mesmo som em palavras diferentes.

O aluno precisa ser capaz de sintetizar, ou seja, juntar sons para formar palavras. Esses exercícios de síntese oral auxiliam os alunos no momento em que são solicitados a formar palavras a partir de sons e não de letras ou escritos. Por isso, ele destaca que o professor deve propor ao aluno exercícios de síntese de sílabas; de identificação do som inicial; identificação do som final; mudança de som inicial; formação de palavras simples; alterar vogal inicial e final. Todos esses exercícios vão auxiliando o aluno a desenvolver a consciência fonêmica e manipulá-las.

A síntese tem por objetivo auxiliar o aluno no desenvolvimento de estratégias que lhe proporcionem a identificação e a leitura de palavras novas e desconhecidas, sendo que o processo caminha do mais simples, que são os sons individuais até a leitura de palavras, frases e textos. O objetivo é fazer com que o aluno adquira uma leitura automática, eliminando, aos poucos a vocalização. Dessa forma, o aluno libera a memória de curto prazo para identificar a palavra e o seu sentido.

Além dos exercícios de síntese, o aluno precisa de atividades de análise, sendo esse o reverso da síntese. Enquanto na síntese o intuito é juntar os sons para formar palavras, na análise o objetivo é separar os sons que estão na palavra. Segundo

Oliveira, a análise é de suma importância para auxiliar o aluno na decodificação adequada das palavras que lê e escreve.

Os exercícios de análise devem constar de: análise de sílaba; análise do tamanho das palavras; análise dos sons. O autor adverte para a necessidade de exercícios de análise, ou seja, retirar sons iniciais das palavras com objetivo de ajudar os alunos a diferenciar entre som e sentido das palavras, ou seja, eles precisam aprender que, quando se retira um pedaço de uma palavra, há uma modificação, cria-se uma nova palavra, e essa terá um novo som. Segundo ele, os exercícios com palavras diferentes e com o mesmo fonema final ajudam os alunos a identificá-los, explorando sua articulação.

Zorzi (2003) também nos fala da importância de se trabalhar com a consciência fonológica, pois, para ele, a criança, para aprender a escrever, precisa compreender que as letras correspondem a segmentos sonoros, os quais não possuem significados em si mesmos. O conhecimento implícito, nessa compreensão está na noção de fonemas, sendo esse de suma importância para entender o princípio alfabético.

Segundo o mesmo autor, o conhecimento fonológico pode ser considerado como conhecimento metalinguístico, ou seja, um conhecimento relacionado à capacidade de poder pensar sobre a linguagem e conseqüentemente operar com ela, tanto no nível textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico. Essa habilidade em lidar com as palavras, segmentando-as em sílabas e fonemas tem sido apontada com um fator relevante no entendimento da aquisição da escrita e também na superação das dificuldades.

O mesmo autor ao se referir o conhecimento fonológico, adverte que esse não deve ser entendido com uma habilidade única. Além do mais, menciona a existência de diferentes níveis, sendo eles: conhecimento da rima, conhecimento silábico; conhecimento intra-silábico e conhecimento fonêmico ou segmental.

A etapa inicial do conhecimento diz respeito à rima, por meio dela a criança descobre que determinadas palavras têm o mesmo som. Para Zorzi (2003, p.23),

A sensibilidade à rima implica uma capacidade para detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras. Embora não seja considerado como um conhecimento fonológico propriamente dito, acredita-se que tal noção possibilite um melhor desenvolvimento da consciência fonológica, assim como venha a auxiliar a aprendizagem futura da leitura, principalmente em termos de facilitar estratégias de leitura por analogias.

Esse exercício de rima proporciona ao aluno fazer relações sonoras com as mais diversas palavras que terminam com o mesmo som, fazendo comparações com outras palavras.

No que diz respeito ao conhecimento silábico, o autor nos fala que, nesse nível, o aluno possui:

Uma capacidade para segmentar e operar estruturas silábicas das palavras. Significa alcançar a noção de sílaba, a qual implica um processo de divisão da palavra em seus constituintes. Esse tipo de conhecimento diferencia-se da habilidade para detectar semelhanças sonoras entre palavras, como é o caso da sensibilidade à rima, uma vez que envolve a decomposição das palavras em subunidades (p. 29).

Outro nível, apontado por Zorzi (2003, p.30), é o conhecimento intra-silábico, que o define como sendo:

Um nível intermediário entre o conhecimento silábico e o conhecimento segmental ou fonêmico propriamente tem sido descrito

como intra-silábico. Tal nível de conhecimento pode ser postulado quando se considera que as sílabas podem ser subdivididas em elementos que são menores do que ela mesma e maiores que um fonema.

No que diz respeito ao nível do conhecimento segmental, Zorzi diz que,

As palavras são compostas por um conjunto de segmentos seqüenciados denominados fonemas. Compreender que as palavras estão assim constituídas, ou seja, formadas por uma seqüência de unidades sonoras, consideradas como fonemas, corresponde a um nível de conhecimento denominado segmental. Contrariamente aos níveis de conhecimento de rima e silábico, este grau de compreensão, em geral, não ocorre de forma espontânea, vindo a depender de experiências mais formalizadas, especificamente a aprendizagem de um sistema de escrita de natureza alfabética (p.30).

A discussão sobre o método de alfabetização diz respeito à atuação do professor. É ser capaz de ensinar ao aluno o segredo do código alfabético; é ensinar a ler e escrever. Segundo Oliveira esse processo, apesar de parecer tão simples, apresenta muitas controvérsias. Todavia é muito importante compreender como o aluno se apropria desse processo, quais as rotas ou caminhos envolvidos no processo de leitura.

1.4 AS ROTAS DA LEITURA

Com o intuito de compreender como se processa a informação da leitura, recorreremos a Capovilla e Capovilla (2003). Eles demonstram que esse processo se dá por duas rotas, a fonológica e a lexical. Segundo os autores, para podermos compreender essas rotas, faz-se necessário rever conceitos a respeito do desenvolvimento da leitura.

Partindo das etapas logográfica, alfabética e ortográfica, as quais foram descritas por Frith e Morton, os mesmos acreditam que o processo de leitura se dê na seguinte ordem: leitura logográfica; escrita logográfica; escrita alfabética; leitura alfabética sem compreensão; leitura alfabética com compreensão; leitura ortográfica; escrita ortográfica.

Na leitura logográfica, a tendência das crianças é trabalhar com as palavras como se elas fossem desenhos, utilizando pistas contextuais. Nessa fase, não se utiliza da decodificação. Quanto à escrita logográfica, as crianças detêm um vocabulário visual de palavras, as quais estão inclusas seus nomes, sem se influenciar pela ordem das letras nas palavras, com exceção da letra inicial.

A outra fase da criança é a escrita alfabética, na qual elas estão aptas a acessar a representação fonológica das palavras. Elas são capazes de isolar fonemas e mapeá-los. Os autores falam que, para isso, faz-se necessário conhecer a correspondência grafema - fonema. A leitura alfabética sem compreensão é o próximo passo do processo, apesar de serem capazes da conversão de letras em fonemas as crianças ainda não conseguem perceber o significado da palavra.

Na leitura alfabética com compreensão, as crianças decodificam tanto a fonologia quanto o significado das palavras. Segundo os autores, elas são capazes de acessar o significado da palavra ouvindo o que eles chamam de retroalimentação fonológica, resultado do processo de decodificação.

No momento da leitura ortográfica, as crianças são capazes de ler e reconhecer as unidades morfológicas e relacioná-las com o sistema semântico. Na escrita ortográfica as crianças já escrevem utilizando o sistema lexical grafêmico, possibilitando a estrutura morfológica das palavras.

Capovilla e Capovilla (2003) afirmam que, pautando-se em Morton, uma leitura para ser competente se dá em um processo duplo. O acesso à pronúncia e ao significado pode ser obtido por meio de um processo direto e de outro indireto. O processo indireto abrange a mediação fonológica e o processo direto relaciona-se com o processo ideovisual ou lexical. Os autores supracitados nos indicam que Ellis e Young desenvolveram uma versão do modelo de Morton e, de acordo com eles, existem basicamente, duas rotas para a leitura: a fonológica e a lexical. Na rota lexical permite a leitura tomando-se por base a identificação direta da palavra, ou seja, pela via ortográfica. Na rota fonológica, a pronúncia da palavra é disposta segmento a segmento, com aplicação de regras de correspondência grafonêmica. Posteriormente, a pessoa tem acesso ao significado, quando a pronúncia da palavra ativar o sistema semântico. Há, porém, a possibilidade de leitura sem acesso ao significado.

Assim, na rota fonológica, a pronúncia é construída por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma fonológica da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores seqüências de letras como unidades de processamento (p.76).

Na rota lexical, por outro lado, a pronúncia não é disposta segmento a segmento, é feita a leitura do todo. Isso só é eficaz, no entanto, quando a palavra é conhecida, ou seja, se ela já estiver armazenada no léxico mental do leitor. A leitura por essa rota implica no reconhecimento ortográfico por meio do reconhecimento visual da palavra, ou seja, da sua forma.

A forma ortográfica ativa sua representação semântica antes de ativar a forma fonológica, a qual ficará armazenada no *buffer* fonológico até que a pronuncia ocorra, ou seja, nesta rota a

pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item descrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido antes de emitir a pronúncia propriamente dita (p.77).

Na rota lexical, predomina o processo ideovisual, ou seja, a leitura não se faz pela mediação da fala; sua eficácia se dá com palavras muito comuns, independentes de serem regulares ou não sob o ponto de vista grafonêmico. Por isso, às pessoas que utilizam essa rota não logram sucesso no caso da leitura de pseudopalavras, palavras desconhecidas ou pouco usuais.

O léxico pode ser dividido de duas formas, sendo que a primeira refere-se ao lingüístico ou não lingüístico e a segunda ao visual ou auditivo. Os autores relatam que os léxicos lingüísticos, tanto visuais quanto auditivos, são considerados os mais importantes para a compreensão da leitura. O léxico lingüístico visual, conhecido também como ortográfico, possui as representações mentais de todas as palavras escritas e lidas com uma certa regularidade, possibilitando assim o reconhecimento imediato.

O léxico lingüístico auditivo, possui as representações mentais fonológicas de todas as palavras faladas, porém que já foram ouvidas. Os autores citam o exemplo da palavra leão. Se o leitor tiver armazenada a representação fonológica dessa palavra, ele fará o reconhecimento assim que ouvi-la.

O léxico não lingüístico visual possui representações mentais de um modo geral, como exemplificadas pelos autores, imagens de objetos, pessoas, eventos que possuam significado para a pessoa.

Já o léxico não lingüístico auditivo possui representações mentais de sons em geral, como o reconhecimento do latido de um cachorro, o barulho da chuva ou o espirro de uma pessoa.

E, por fim, ainda existe o léxico semântico, o qual dispõe de todas as informações as quais se relacionam entre os léxicos. De acordo com os autores supracitados, em uma leitura, o acesso ao léxico pode ser efetuado através de duas portas. Na leitura lexical, o acesso pode ser feito pela porta visual, sendo por reconhecimento visual direto das palavras que freqüentemente o leitor lê. Na leitura fonológica, o acesso é feito pela porta auditiva, o reconhecimento é feito de forma fonológica familiar na qual as palavras escritas não são muito familiares.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2003), ambas as rotas iniciam em um sistema de reconhecimento visual e terminam no sistema de produção fonológica.

Inicialmente, o item escrito é processado por um sistema de análise visual (SAV) que detecta os traços gráficos das letras, codifica a sua ordem e identifica as letras por comparação. Deste processamento, resulta um código abstrato que consiste numa seqüência grafêmica. Tal seqüência pode ser conhecida ou não. Se for conhecida do leitor, será reconhecida pelo seu sistema de reconhecimento visual das palavras (SRVP), e tem entrada à rota lexical, penetrando no léxico pela rota do léxico lingüístico visual (isto é, ortográfico). Se não for conhecida (isto é, se for uma palavra nova ou uma pseudopalavra), não será reconhecida pelo sistema visual de palavras (SRVP), e terá que ser lida pela rota fonológica. Neste caso, passa pelo sistema de segmentação da seqüência ortográfica, pelo sistema de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e pelo sistema de síntese fonológica. A palavra resultante da síntese fonológica é, então, analisada pelo sistema de reconhecimento de sons lingüísticos. Se for reconhecida, terá entrada no léxico pela porta do léxico lingüístico auditivo (p.78).

Nas leituras em que predominam a rota fonológica, é feita uma decodificação grafofonêmica, ou seja, uma leitura mediada pela fala produz mais eficácia com itens grafofonemicamente regulares. Sem importar se as palavras são muito comuns ou são pseudopalavras, cometendo erros com palavras irregulares.

É preciso observar, no entanto, que as duas rotas têm como objetivo acessar o léxico, que funciona como um dicionário mental permitindo a compreensão do que está escrito. Ambas as rotas são essenciais para uma boa leitura, sendo que as duas possuem vantagens e limitações.

A rota fonológica é importante para desenvolver a leitura, pois, no estágio inicial, a decodificação se faz necessária para a aquisição das representações das palavras, uma vez que possibilita, posteriormente, a leitura pela rota lexical. Mesmo com a predominância da rota lexical, na qual o leitor já reconhece as palavras automaticamente, a rota fonológica ainda detém sua importância por possibilitar leitura de palavras desconhecidas. Em outras palavras, a rota fonológica permite o desenvolvimento do léxico.

Os autores supracitados além de ressaltarem a importância das rotas de leitura advertem para os distúrbios de leitura que uma pessoa possa apresentar e, assim sendo, é preciso examinar a integridade de cada uma, visando separar as funcionais das comprometidas.

Para tanto, é útil contrastar o desempenho sob tarefas cruzadas que requerem diferentes entradas (por exemplo, lingüística e não lingüística, visual e auditiva, palavras e pseudopalavras, palavras regulares ou irregulares, comuns ou raras) e diferentes saídas (por exemplo, leitura silenciosa e em voz alta, nomeação oral e apontar). Tarefas de produção oral (tais como repetir palavras ouvidas, nomear figuras e ler em voz alta) requerem o envolvimento do sistema de produção fonológica (SPF); contudo, dentre elas, apenas a leitura em voz alta envolve o sistema de reconhecimento visual das palavras (SRVP) (p.78).

Quando o sujeito apresenta bons resultados de aceitação de palavras corretas irregulares e de rejeição de pseudopalavras homófonas, os indicadores são de que a rota lexical está preservada. O contrário ocorrerá quando o leitor fizer uma leitura por decodificação grafofonêmica.

Devemos salientar, também, que as dificuldades de leitura e escrita podem estar relacionadas com a dislexia e, antes de adentrarmos na questão, buscamos respaldo em Jardini (2003) para entender melhor o conceito. Segundo a autora, a instituição pioneira na pesquisa e estudo sobre o tema, a Orton Dyslexia Society, faz a seguinte definição para o termo,

A dislexia é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura e escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características. Torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores. Apesar de instrução convencional, inteligência adequada, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança disléxica falha no processo de aquisição de linguagem (p. 36).

A referida autora busca explicação ainda, sobre o termo dislexia em Ian Smytle, especialista internacional sobre o assunto, o qual trabalhou, juntamente com Capovilla, na questão da dislexia no Brasil. Ela nos diz que a definição do termo relatada por esses autores, além de ser adequada, é muito atual e, dessa forma, a autora adotou-o como referência. Dislexia diz respeito às:

[...] alterações resultantes de limitações sensoriais discretas ou de anomalias na organização dinâmica dos circuitos cerebrais responsáveis pela coordenação visuo-audio-motora. Os indivíduos acometidos são portadores de diferenças na aprendizagem específica, não tratando-se portanto de uma patologia e sim de um modo diferente de pensar, não uma incapacidade (p. 37).

Em Capovilla e Capovilla (2000), encontramos explicações para vários tipos de dislexia, apenas faremos alusões à dislexia visual, fonológica e profunda.

Na dislexia visual, o distúrbio ocorre no sistema de análise visual das palavras, sendo que os erros de leitura colocam-se de maneira semelhante entre a escrita da palavra pronunciada e a palavra alvo. Estão presentes nesse tipo de dislexia as inversões de letras, sílabas, palavras, frases, bem como a omissão de palavras. Além disso, apresenta aglutinações de palavras na frase, não corta o t nem faz o pingo no i. Podem estar presentes ainda as trocas espaciais, dificuldades na coordenação, ritmo e memória, entre outros. O disléxico não gosta de ler, estudar ou escrever e é comum a baixa auto-estima.

A dislexia fonológica relaciona-se com a dificuldade da leitura pela rota fonológica; nesse caso, a rota lexical é a predominante. Na dislexia fonológica, a dificuldade de leitura está relacionada às pseudopalavras ou palavras desconhecidas. As palavras familiares, no entanto, são lidas sem problema. Esse tipo de dislexia, segundo Capovilla e Capovilla (2003), representa 67% dos quadros disléxicos. As pessoas trocam letras surdas/sonoras, vogais e grupos consonantais nasais, cometem muitos erros no ditado, têm dificuldade com sinônimos. Os disléxicos fonológicos têm dificuldades na compreensão da leitura de textos, bem como dificuldades na produção de textos com seqüência lógica temporal e coerência, entre outros.

Na dislexia profunda, ocorrem distúrbios sérios no processo da conversão de grafema-fonema e apresenta alguns distúrbios na rota lexical. No que diz respeito à leitura de pseudopalavras é exacerbadamente pobre e também ocorrem erros semânticos.

Jardini (2003) adverte para a questão do nome dislexia que, segundo ela, pode, muitas vezes, rotular uma criança, estigmatizando-a como incapaz. Conseqüentemente, segundo a autora, o rótulo é fruto do não conhecimento sobre o

tema, da falta de informação e interesse em compreender o distúrbio e suas diferentes formas de abordá-lo. A discriminação sofrida pelas crianças disléxicas reside mais na própria atitude do educador, que se depara com suas limitações para ensinar, do que com as próprias dificuldades que acometem a criança.

Além da dislexia, são várias as razões pelas quais uma criança torna-se um leitor deficiente. Sob o ponto de vista de Moraes (1996, p.236), isso pode ocorrer porque a criança:

[...] não conhece a língua em que se aprende a ler, porque o ensino na sua escola é insuficiente, porque ela não vai à escola por causa de uma doença, porque a leitura não é um valor importante no seu meio, porque ela sofre de visão ou de audição deficiente, ou ainda porque suas capacidades de atenção e de concentração são insuficientes.

O autor fala da deficiência auditiva, faz relação com a leitura e destaca a importância dos componentes fonológicos. Para ele, os deficientes auditivos apresentam grandes dificuldades de leitura e escrita. Segundo Moraes (1996, p.237)

Porque a insuficiência de experiência auditiva da palavra perturba, e até inibe, o desenvolvimento dos códigos fonológicos indispensáveis para a compreensão e produção da linguagem, tanto falada como escrita. Vários trabalhos mostram que crianças surdas que mais progredem em leitura e em ortografia são justamente aquelas que têm uma fala mais inteligível, que têm maior habilidade de leitura labial, e que recebem uma educação visando desenvolver uma discriminação maior dos contrastes fonéticos.

De acordo com o autor, a maior parte dos leitores com deficiência apresenta déficit fonológico. Daí a possibilidade de que a exploração das capacidades fonológicas, no que diz respeito à leitura, seja vulnerável aos fatores do fracasso.

Ao se referir à deficiência de leitura nas classes socialmente desfavorecidas, Moraes (1996) adverte que é preciso averiguar as variáveis socioculturais que afetam a

capacidade de leitura. E, segundo ele, os resultados observados pelo grupo Oxford a esse respeito indicam que as diferenças sociais afetam, separadamente, o reconhecimento de palavras escritas e a compreensão da linguagem.

Com efeito, a contribuição das diferenças sociais para as diferenças individuais no reconhecimento de palavras constitui apenas uma parte da contribuição das diferenças sociais para as diferenças individuais na compreensão de textos. A contribuição residual provém, segundo toda probabilidade, das diferenças sociais na compreensão da linguagem (p. 245).

O autor adverte, ainda, sobre a importância da consciência fonêmica para o aprendizado do reconhecimento das palavras. As diferenças sociais instalam-se a partir da instrução da leitura, pois o papel que essa desempenha, muitas vezes, é o de revelar, à medida que vai aparecendo a consciência fonêmica, diferenças sociais nas capacidades subjacentes à tomada de consciência. Outra questão diz respeito às diferenças de instrução e como são conduzidas as crianças socialmente favorecidas ou desfavorecidas. Nesse caso, compete à escola estimular as crianças a desenvolver as capacidades na conscientização dos fonemas e na aprendizagem do código alfabético. Nas palavras de Morais (1996, p.246):

Os leitores melhores são positivamente estimulados pelos que os cercam, são mais confiantes e apreciados, e isso os estimulam ainda mais a exercer uma atividade em que se sentem eficazes e gratificados. Eles têm tendência a escolher parceiros de jogo que também lêem muito e a pedir livros como presentes, criando assim um ambiente altamente propício para a melhora constante de sua capacidade de leitura.

A convivência de alunos com boa performance de leitura propicia trocas que contribuem para melhorar o desempenho daqueles que estão com dificuldades.

Até o momento, detivemo-nos na compreensão da leitura, mas temos que nos preocupar, também, com a questão da escrita, pois como sabemos, todas as habilidades e competências de leitura são requisitos essenciais para escrever bem. Como destaca Oliveira (2003), o objetivo da leitura é compreender e o da escrita é comunicar. Para ele:

O processo de aprender a escrever depende do domínio de um conjunto de competências preliminares: automação e fluência na caligrafia, fluência na decodificação (ortografia) e fluência na identificação das palavras. Em níveis mais avançados também dependerá da fluência nas convenções. Quanto mais fluente for o aluno nessas habilidades, mais sua atenção poderá se concentrar no planejamento do que vai escrever, na escolha de palavras e na substância e forma do que vai escrever (280).

Alerta o autor supracitado que, mesmo a escrita sendo uma atividade paralela à leitura, ela tem características e objetivos específicos os quais precisam ser ensinados, mas de forma separada e autônoma do ensino da leitura.

Lemle (2004), acredita que, para haver o aprendizado da leitura e escrita a criança precisa saber, a princípio, o que representam aqueles risquinhos pretos em um papel branco. Para ela, até o aluno entender que aqueles risquinhos pretos são símbolos de sons da fala, precisa a priori compreender o que vem a ser um símbolo. Como um dos exemplos utilizados por Lemle, está a cor vermelha que, no sinal de trânsito, indica “Pare”. Se uma criança não conseguir compreender tal relação simbólica entre dois objetos, ela ainda não está apta a aprender a ler e escrever.

Um segundo aspecto, apresentado pela mesma autora no que diz respeito à alfabetização está no aprendiz ser capaz de compreender que cada risquinho preto equivale como símbolo de um som da fala. Assim sendo, faz-se necessário que o aprendiz seja capaz de discriminar as formas das letras. E, segundo ela, como as

letras do nosso alfabeto possuem formas semelhantes, exigem um maior refinamento na percepção. Um dos exemplos apontados por ela diz respeito a letra p e b, na qual a diferença está na direção da haste vertical.

Outra capacidade, evidenciada pela autora para o aprendiz, está relacionada com a conscientização da percepção auditiva. Se as letras são símbolos da fala, faz-se necessário saber distinguir diferenças lingüísticas significantes entre os sons, para que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som.

Lemle (2004) enfatiza, ainda, a importância, para o alfabetizando, em captar o conceito da palavra. De acordo com ela:

O importante, na idéia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística: a relação entre conceitos e seqüências de sons da fala. Temos, portanto, na escrita, duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a seqüência de sons da fala que compõe a palavra e a seqüência de letras que transcrevem a palavra (p.11).

A autora exemplifica os dois níveis de relação simbólica utilizando, para isso, a palavra *panela*. O homem ao pensar no objeto *panela*, o representa verbalmente pronuncia a palavra que simboliza seus sons, que por sua vez, é representada por meio de uma seqüência de letras. Existe, dessa forma, uma ligação simbólica entre o sentido e os sons componentes da palavra e a segunda ligação está entre os sons da palavra e as letras com que a palavra é escrita.

Para a referida autora, há uma complicada relação entre sons e letras. Sendo que na primeira etapa da alfabetização, deve predominar a teoria do casamento monogâmico entre os sons e letras, ou seja, uma relação de um para um, cada letra com seu som, cada som com sua letra. Dominada tal relação passam a ser

destacadas letras e sons a partir da posição que ocupam. Uma representando diferentes sons e um som representando diferentes letras segundo uma determinada posição. Outro nível está na relação de concorrência, na qual existe mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

De acordo com Lemle (2004) ao se avaliar as falhas de escrita e leitura, é preciso identificar se são de primeira, segunda ou terceira ordem, conforme referiu-se acima.

Na falha de primeira ordem, percebemos uma leitura lenta, com soletração de sílabas, falhas de correspondência linear, repetições de letras, omissões, trocas na ordem das letras. Trocas de conhecimentos sonoros, insegurança no formato de letras. Na falha de segunda ordem, observa-se que o aprendiz se encontra na fase monogâmica da correspondência entre sons e letras, ignorando as particularidades na distribuição das letras. Já nas falhas de terceira ordem suas trocas estarão centradas entre letras concorrentes.

De acordo com a autora, a avaliação dessas falhas tem como objetivo verificar as dificuldades do aluno, visando uma prática de ensino mais voltada para as necessidades do aprendiz. Segundo ela, o aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem ainda não pode ser considerado alfabetizado. Pode ser considerado alfabetizado o aprendiz que apenas cometa falhas de terceira ordem, as quais serão sanadas, gradativamente, com a prática da leitura e escrita.

Diante de tantas razões que podem levar as crianças a falharem na leitura e na escrita, cabe ao profissional da educação identificar suas dificuldades e, junto com a equipe pedagógica, buscar soluções para reverter o quadro tal como ele se apresenta. O professor deve acreditar que todo caso de dificuldade de leitura é

passível de solução e de seu agir depende boa parte do sucesso na recuperação das crianças.

1.5 AS DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Uma das mais recentes discussões sobre a educação no Brasil está contida no Relatório Final sobre Alfabetização, com o tema Alfabetização Infantil: Os novos Caminhos (BRASIL, 2003), apresentado à Câmara dos Deputados. Com base na crença de que a alfabetização das crianças deva ser tomada como prioridade nacional para a erradicação do analfabetismo do adulto, esse órgão criou um grupo de trabalho composto por especialistas brasileiros¹ e convidados estrangeiros² para juntos pesquisarem e apresentarem propostas atualizadas no que diz respeito à alfabetização.

Em setembro de 2003, o grupo de pesquisa finalizou o trabalho e entregou o Relatório Final. E, segundo o presidente da Câmara, Gastão Vieira, as autoridades educacionais não poderão mais ficar alheias aos avanços obtidos nesse campo pelo resto do mundo. A Câmara pretende, com esse Relatório, um repensar das políticas e estratégias mais eficazes, no sentido de que elas realmente assegurem à criança brasileira uma alfabetização mais adequada.

De acordo com o Relatório, o Brasil não está conseguindo alfabetizar adequadamente seus alunos, e a alfabetização, não sendo adequada, compromete o sucesso escolar dos alunos, principalmente os de níveis socioeconômicos mais

¹ Cláudia Cardoso- Martins, Fernando Capovilla, João Batista Araújo e Oliveira.

² Jean-Emile Gombert, José Carlos Junca de Moraes, Marilyn Jaeger Adams, Roger Beard.

baixos, que constituem a maioria da população. Outro dado apontado pelo Relatório é que o país tem dificuldades de utilizar dados de avaliações para melhorar a educação.

Ao analisar as experiências de países como Inglaterra, França e E.U.A., cujo desempenho foi satisfatório, conclui-se que um dos motivos para o fato reside na adoção do Método Fônico para alfabetizar seus alunos. De acordo com o grupo de trabalho, as políticas adotadas para a alfabetização deveriam ser pautadas em evidências científicas, como acontece em países como França, Inglaterra e E. U. A. Assim sendo, fazem comparações com as políticas desses países no que diz respeito à educação.

O Relatório adverte, ainda, que a educação, como um direito de todos os cidadãos, deveria ser de igual qualidade para todos, sem distinção de classes sociais, o que não é uma realidade no Brasil.

Apesar da aparente igualdade de oportunidades criada pela universalização do acesso a escola, ainda persistem fortes desigualdades. Essas desigualdades decorrem da origem sócio-cultural das crianças e do esforço e motivação envolvidos, e freqüentemente são ampliados em função da (falta de) qualidade e adequação do ensino oferecido nas escolas (BRASIL, p.16).

A comissão de elaboração do Relatório enfatiza que, na França, foi criado em 1995, o Observatório Nacional da Leitura (ONL) com o objetivo de aconselhar o ministro da educação nas tomadas de decisões no que se refere à alfabetização e à leitura. O Comitê do Observatório conta com a participação de vinte cientistas renomados em áreas como psicologia, lingüística, ciências da educação, psicolingüística e neurociências, cujas pesquisas sobre leitura seguem a mesma regra das demais ciências experimentais, como a biologia, a física. E as decisões sobre educação são

tomadas com base em fatos científicos. O relatório francês compara a importância da consciência fonológica para o sucesso da leitura com o conceito de gravitação em física.

Outro país mencionado no Relatório é a Inglaterra, no qual está implantado, desde 1997, a Estratégia Nacional de Alfabetização (NLS), a qual tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos das escolas primárias.

A NLS aprimorou idéias e mecanismos existentes, inclusive alguns que já estavam centralizados desde a década anterior, como os conteúdos curriculares e os mecanismos de inspeção e avaliação. E inovou apresentando modelos pedagógicos e reformulando os programas de formação de professores para adequá-los às novas orientações (p.75).

Nesse país, o ensino formal de alfabetização inicia-se aos cinco anos de idade. A ênfase, no currículo desses alunos, está nas atividades voltadas para a leitura e a escrita, especialmente em permitir o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e desenvolvimento fonológico.

Segundo o grupo de trabalho, o governo norte americano, alarmado com os resultados da avaliação do National Assessment of Educational Progress (NAEP)³ realizada em 1992, a qual indicava que 41% dos alunos da 4ª série não atingiram níveis considerados mínimos para a leitura e compreensão de textos, adotou medidas para reverter a situação.

Esses resultados foram evidenciados depois que o país vivenciou, nas escolas, um longo período do movimento "Whole Language". De acordo com o relatório, seria algo semelhante ao Construtivismo no Brasil. Nesse movimento, praticamente foi abolido o ensino da decodificação, ortografia, gramática e vocabulário.

³ Avaliação que inspirou o SAEB no Brasil.

Os professores foram encorajados a concentrar suas aulas em oportunidades autênticas para que as crianças lidassem com textos de literatura e expressassem suas idéias por escrito. A crença subjacente era de que essas atividades levariam à emergência das competências de leitura e escrita. Interpretações equivocadas do conceito de inteligências múltiplas e do papel do desenvolvimento eram utilizadas para justificar a dificuldade dos alunos em aprender (BRASIL, 2003, P.96).

O aumento do número de crianças com dificuldades de leitura, independente da localização da escola, escolaridade dos pais e etnias, fez com que o governo americano aprovasse várias medidas para identificar a causa de tal malogro escolar. Para isso, solicitou ao National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) a elaboração de um relatório específico sobre o papel dos métodos fônicos na alfabetização.

De acordo com o Relatório (BRASIL, 2003, p. 100), os trabalhos do NICHD concluíram o seguinte:

Debilidade no desenvolvimento da consciência fonêmica constitui-se na essência dos déficits subjacentes à dificuldade de ler. As implicações práticas dessas pesquisas eram óbvias: existem meios eficientes e definidos para diagnosticar dificuldades de leitura e predisposição para dificuldades de leitura.

Evidenciada a importância do desenvolvimento da consciência fonêmica como facilitadora da aprendizagem da leitura e escrita, buscou-se ampliar até que ponto essas atividades poderiam auxiliar os alunos em sua aprendizagem. Pesquisas de campo direcionadas com atividades de consciência fonêmica revelaram uma redução nos índices de dificuldades escolares. Os estudiosos dessa pesquisa foram além e concluíram que um ensino sistematizado com atividades envolvendo consciência fonêmica seria a chave para o sucesso das intervenções.

Segundo o Relatório entregue à Câmara dos Deputados (BRASIL, 2003), o processo de políticas e de legislações, nesse país, são bem amplos. Os debates são permanentes sobre as questões de avaliação e autonomia dos professores e são inúmeras as orientações para aprimorar a formação inicial dos professores. Dados revelaram que o NAEP de 2002 já indicava melhorias significativas na capacidade de leitura dos alunos americanos aos apresentados em 1992.

Os membros da comissão do Relatório, no que se refere ao Brasil, advertem para a necessidade de pesquisas sérias antes das tomadas de decisões na área educacional. Assim sendo, tecem uma crítica aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), por considerarem que esse documento faz uma opção cega pelo Método Global de alfabetização.

Os PCNs claramente privilegiam a abordagem dos usos sociais da língua em detrimento da língua como objeto de estudos. São os usos desde as etapas iniciais da alfabetização - que devem ter procedência sobre a determinação da estrutura e seqüência do ensino. Essa proposta é consistente com a perspectiva adotada pelos PCNs de que a aprendizagem do código alfabético, se necessária, deve se dar de forma incidental, no convívio com textos autênticos (p.125).

Segundo o grupo de trabalho, ao adotar medidas com relação à alfabetização, na maioria dos países industrializados,

Há muita clareza sobre o que significa alfabetizar: aprender a ler é diferente de ler para aprender;

Há muita clareza sobre quando se deve alfabetizar os alunos;

Há muita clareza sobre quando se considera um aluno alfabetizado;

Há muita clareza sobre o conjunto de habilidades e competências que constituem o processo de alfabetização - diferente, embora não dissociado- do processo de ensino da língua;

Os programas de ensino levam em conta o conjunto total de competências e habilidades que os alunos precisam dominar para

serem alfabetizados- independentemente da série em que se inicia a alfabetização formal nos diferentes países;

Independentemente do grau de centralização ou descentralização, as diretrizes sobre alfabetização tendem a ser bastante específicas, incluindo aspectos relacionados com programas de ensino e método;

As expectativas sobre o desempenho dos alunos ao final do processo de alfabetização são bastante claras e estabelecidas de forma a permitir uma avaliação das competências fundamentais (p.135).

Ao contrário do que acontece no Brasil, nesses países:

As diretrizes de programas e currículos são baseadas em critérios científicos. E não em filosofias pedagógicas. Essas são de competência da escola;

As diretrizes são concretas e abrangem competência e habilidades a serem ensinadas ao longo do programa de alfabetização, nas diferentes séries;

Na maioria dos países, há instruções bastante detalhadas e diretivas sobre a estrutura e a seqüência a serem observadas no ensino;

Os conteúdos a serem ensinados no processo de alfabetização relacionam-se às competências necessárias para aprender a ler e, portanto, à estrutura, e não aos usos sociais da língua: domínio do código alfabético, consciência fonêmica, decodificação, etc. (p.136).

Nas comparações referentes ao livro didático, o grupo de estudos aponta que nos Parâmetros Curriculares Nacionais são feitas críticas à adoção desses materiais. Na França e outros países industrializados, por outro lado, os manuais são recomendados e utilizados em larga escala, em especial nos primeiros anos de atividade profissional do professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são fortemente criticados devido ao seu caráter geral, o qual pode ser verificado pela falta de orientações concretas e específicas acerca das competências necessárias ao exercício da função do professor. Apesar da maioria dos países industrializados estarem insatisfeitos com a

formação de seus professores, ocorre o desenvolvimento de políticas para assegurar uma formação com nível adequado da língua nacional. Além do mais, existe um controle de qualidade dos cursos de formação oferecidos aos profissionais.

O grupo faz uma série de recomendações para que as políticas públicas se voltem para a questão da alfabetização. Segundo eles, como nem todas as crianças freqüentam o último ano de pré-escola, o programa de alfabetização deve começar na primeira série do Ensino Fundamental até que o ensino pré-escolar esteja universalizado.

Outro fator importante sugerido pelo grupo de trabalho é que o programa de ensino seja baseado em evidências científicas, sendo essas comprovadas e atualizadas. Evidencia preocupação com a formação inicial dos professores, propõe a averiguação de seus conhecimentos e a comprovação de suas competências.

O grupo de estudo sugere também que haja divulgação dos resultados das avaliações feitas e debate sobre eles, a partir de cada escola, a fim de que os dados obtidos possam servir para o aprimoramento das políticas e práticas existentes. Deve-se também estimular a produção de materiais didáticos. Recomenda-se o uso de instrumentos e mecanismos para diagnósticos precoces e tratamento de alunos com dificuldades especiais.

Os relatores salientam a importância do envolvimento dos meios de comunicação e de organizações não governamentais em programas informais de pré-escola a fim de auxiliarem pais e professores a preparar as crianças, desde cedo, para enfrentarem os desafios futuros de aprender a ler e a escrever.

Após a análise do Relatório, impõe-se uma questão pertinente que precisa ser mais bem averiguada. As evidências levam a crer que o método de alfabetização adotado em nosso país contribui para o aumento de alunos fracassados. A priori, parece que os péssimos desempenhos dos alunos em avaliações, como o SAEB e o PISA, têm como um dos responsáveis a adoção do Método Global na alfabetização dos alunos. Segundo os autores do Relatório, a falta da decodificação, bem como da determinação da estrutura e seqüência do ensino/aprendizagem do código alfabético contribuiria para a falta de consciência fonológica, dificultando a passagem do nível alfabético ao ortográfico.

No intuito de investigar essa relação, realizamos uma pesquisa de campo com quinze alunos de 2ª e 3ª séries de escolas públicas de Maringá, com o intuito de averiguar as dificuldades escolares dos alunos em termos de leitura e escrita. Este trabalho é apresentado no capítulo a seguir.

CAPITULO II

OS DADOS DA AVALIAÇÃO DA LEITURA, DA ESCRITA E DAS HABILIDADES FONOLÓGICAS

O presente capítulo versa sobre a pesquisa realizada junto a quinze alunos de 2ª e 3ª séries da Rede Pública. Os mesmos foram indicados por profissionais da escola em que estudam como tendo dificuldades na leitura e na escrita. É importante informar que, neste capítulo, apresentamos o contexto escolar dos sujeitos da pesquisa, dados pessoais, o que professores, supervisores e pais pensam sobre eles e os resultados numéricos obtidos pelo aluno no Perfil de Habilidades Fonológicas (PHF). A análise dos dados será objeto do próximo capítulo.

Para investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos e verificar se a falta de consciência fonológica seria a responsável pelo fracasso deles na apropriação da leitura e escrita, buscamos, num primeiro momento, conhecer a escola de cada um deles, o método de ensino e o que está delimitado para cada série. Além disso,

realizamos entrevistas e avaliações na própria escola, em horários previamente marcados.

Os procedimentos adotados para a coleta de dados sobre a situação inicial dos alunos foram os seguintes:

- Entrevista com os pais dos alunos (apêndice A) para conhecer aspectos do desenvolvimento da criança e o modo como percebem os limites e possibilidades escolares dos filhos, problemas de aprendizagem dos conteúdos escolares bem como de comportamento. A entrevista foi realizada conforme Bassedas et al. (1993), o qual procura averiguar dados sobre a vida da criança desde a concepção até os dias atuais, o relacionamento da criança com a família e com o meio em que ela está inserida.
- Entrevista com as professoras dos alunos (apêndice B) e a supervisora da escola ((apêndice C), com o objetivo de verificar o que pensavam sobre as crianças;
- Avaliação de leitura e escrita, fundamentada em Oliveira (2003), Lemle (2004) e Zorzi (2003), por meio do texto de literatura infantil *Um porco vem morar aqui !* de Cláudia Fries (2000);
- Avaliação das habilidades fonológicas dos alunos investigados, tomando como instrumento o *Perfil de Habilidades Fonológicas*, de Ana Maria Maaz Acosta Alvarez et al.(s/d). Ressaltamos que a aplicação e análise dos dados colhidos por meio deste instrumento foram orientadas por uma fonoaudióloga.
- Os alunos foram submetidos a uma avaliação de audiometria, para eliminar dúvidas quanto à audição de cada um.

No segundo momento da investigação, realizamos, as atividades de leitura e escrita e a aplicação do teste para avaliar o Perfil de Habilidades Fonológicas dos quinze alunos individualmente e na escola que estudam, em uma sala cedida pela direção. As leituras dos alunos foram gravadas para posterior análise.

2.1 O CONTEXTO ESCOLAR DO GRUPO

Os alunos do grupo de pesquisa estudam em três escolas públicas da periferia de Maringá, assim distribuídos: quatro na escola A, seis na escola B e cinco na escola C.

Precisamos esclarecer que o critério utilizado para a escolha das escolas foi feito levando-se em conta sua localização. Cada escola situa-se em regiões diferentes e distantes entre si. Isso se fez necessário para que tivéssemos realidades populacionais diferentes.

Quanto à definição do número de alunos a ser pesquisado, levou-se em consideração a questão do tempo que dispúnhamos para a realização da pesquisa. Por outro lado, acreditamos que o total de quinze alunos constitui uma amostragem significativa. A série foi estabelecida pela faixa etária das crianças, a qual se encaixavam para a análise do PHF, que é de cinco a dez anos.

As escolas pesquisadas afirmam seguir as orientações teóricas do Currículo Básico do Paraná, sem, contudo, abolir o sistema de seriação. Nesse, a organização do saber escolar, visando a transmissão e assimilação do conhecimento científico,

considera a intervenção da pedagogia como ciência e afirma que cabe a ela dominar a organização desses conteúdos. Para isso, adota o sistema de seriação e procura desenvolver o trabalho numa visão da pedagogia histórico-crítica, em que é fundamental considerar que os envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos em um contexto histórico.

No que diz respeito à alfabetização, essa tem o texto como eixo norteador do trabalho.

Quanto à formação dos professores por nós entrevistados, há professores formados em História, Pedagogia e Letras.

2.1.1 A Escola A

Essa escola possui uma infra-estrutura muito boa, atende um total de 486 alunos, sendo que 260 de 1ª a 4ª série e 226 de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Além do corpo docente, a escola possui uma orientadora, uma supervisora, uma diretora, uma secretária, cinco auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

O espaço físico da escola é amplo, possui uma biblioteca, sala de informática, salão multiuso, sala de vídeo e uma quadra poliesportiva coberta. Vale a pena salientar que a mesma escola passou por uma reforma geral há pouco tempo.

2.1.2 A Escola B

A escola B não possui uma infra-estrutura tão boa quanto a escola A, porém as reformas da mesma estão previstas para o segundo semestre deste ano. Atende um total de 439 crianças, sendo que 230 de 1^a a 4^a série e 209 de 5^a a 8^a série. Além do corpo docente, a escola possui uma orientadora, uma supervisora, uma diretora, uma secretária, cinco auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

O espaço físico não é muito grande, dispõem de nove salas de aula, uma biblioteca, sala de computação, sala de vídeo e uma sala de multiuso.

2.1.3 A Escola C

A escola C está passando por reformas. Atende 525 crianças, sendo que 253 de 1^a a 4^a série e 272 de 5^a a 8^a série. Além do quadro de professores, a escola conta com uma orientadora, uma supervisora, uma diretora, duas secretárias, quatro auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

A parte física da escola conta com uma biblioteca, uma sala de informática, uma quadra poliesportiva coberta, sala de vídeo e sala de multiuso.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No quadro a seguir são apresentados os sujeitos da pesquisa. Após o mesmo, é organizada uma síntese do que foi dito pela professora, supervisora e pais sobre cada um deles.

Tabela 1 – Dados Pessoais e Escolares dos Sujeitos da Pesquisa

	SUJEITO	QUEIXAS	IDADE	SEXO	ESCOLA	SÉRIE
1	AD	Hiperativo	10,3	M	A	3 ^a
2	W	Defasagem conteúdo	8,11	M	A	2 ^a
3	G	Defasagem de conteúdo e indisciplinado	8,10	M	A	2 ^a
4	JK	Não domina a leitura e escrita	7,7	M	A	2 ^a
5	M	Dificuldade compreensão	9,3	M	B	3 ^a
6	AL	Dificuldade leitura e escrita	10,11	M	B	3 ^a
7	JH	Indisciplinado e dificuldade de concentração	11	M	B	2 ^a
8	AN	Dificuldade compreensão e leitura	7,7	F	B	2 ^a
9	WE	Dificuldade em compreender o que lhe pedem	8,9	M	B	3 ^a
10	R.	Dificuldade compreensão	10,11	M	B	3 ^a
11	B	Dificuldade leitura e escrita	8,2	F	C	2 ^a
12	LA	Lento, dificuldade na leitura	10,10	M.	C	2 ^a
13	GU	Imaturo	7,6	M	C	2 ^a
14	LE	Aluno não alfabetizado e indisciplinado	7,10	M	C	2
15	AM	Aluno não alfabetizado	8,10	M	C	2 ^a

Como podemos observar, são treze alunos do sexo masculino para apenas dois do sexo feminino. As idades variam entre sete e onze anos, sendo cinco da 3^a série e dez da 2^a série.

Dos cinco alunos de 3ª série, três tem mais de 10 anos e dois na 2ª série, com mais de 10 anos. Isso significa que mais de 30% dos participantes da pesquisa apresentam distorção idade/série.

O aluno AD

O aluno AD assim designado nessa pesquisa, tem dez anos e três meses, cursa a terceira série do Ensino Fundamental da escola A. O aluno já reprovou uma vez a 2ª série.

A supervisora da escola revela que o aluno é muito agitado, as queixas mais freqüentes são a de que o aluno não se concentra no que está fazendo, é muito lento para copiar, tem dificuldades com a leitura e a escrita, gosta muito de ser ajudado. Por apresentar todos esses problemas na escola, AD foi encaminhado para um neurologista, o qual diagnosticou-o como hiperativo, receitando para o menino o medicamento Ritalina.

Segundo a professora de AD, a queixa maior é que o aluno não consegue se concentrar no que está fazendo e, conseqüentemente, não consegue desenvolver um bom raciocínio. O aluno apresenta dificuldades para entender um texto e para realizar leitura.

De acordo com a mãe de AD, ele sempre apresentou uma resistência à leitura e à escrita; o pai também tem aversão ao ato de ler. A mãe reconhece que o filho é hiperativo, mas se preocupa muito com o aprendizado do mesmo e sempre está buscando auxílio para tentar melhorar o quadro.

O relacionamento dele com a família é tranqüilo. Ele reside com os pais e um irmão de dezesseis anos. A mãe relata que o filho é amoroso e bem sociável. Nas palavras da mãe, AD, apesar de ser inteligente, gosta de ser ajudado. Sua rotina diária é assistir televisão e brincar com os amigos, quando solicitado a fazer a tarefa, ele faz depois de muita insistência e ajuda. De acordo com a mãe AD, é muito apegado ao pai e nunca aceitou ficar longe do mesmo. Esse fato obrigou o pai a abandonar o emprego de caminhoneiro para poder permanecer mais tempo perto do filho.

No que diz respeito à saúde, a mãe informa que sempre foi tranqüila, nunca apresentou maiores problemas, exceto a necessidade de uma cirurgia de adenóide e amigdalite aos quatro anos de idade. Quanto à audição, nunca apresentou queixas.

AD entrou na escola aos três anos de idade, mas sempre chorava quando era solicitado a dormir. Nunca gostou de fazer tarefas, a mãe fala que sempre esteve na escola ouvindo queixas sobre o aprendizado do filho.

• O aluno W

W, um menino de oito anos e onze meses, está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental na escola A. Cursa a 2ª série pela segunda vez.

As declarações feitas pela supervisora a seu respeito indicam uma criança com deficiência de conteúdo. O aluno veio transferido de outra cidade já apresentando déficits de conteúdos básicos. Não há queixas quanto à disciplina; ao contrário, é um aluno esforçado. De acordo com a supervisora, a mãe de W participa ativamente da vida escolar dele, mostrando-se uma mãe preocupada com o seu desempenho na

aprendizagem e procurando seguir as orientações da escola. Para a supervisora, a dificuldade de W se faz pela falta de conteúdos iniciais e a orientação dela para a professora está em reforçar tais conteúdos.

Segundo a professora, W é uma criança que apresenta dificuldades de leitura e escrita, pula letras. Apesar de todas as dificuldades do aluno, a professora nos disse que ele é um aluno esforçado e bem interessado na aula. Segundo ela, é só uma questão de tempo para que o aluno consiga superar suas dificuldades.

A mãe de W informa que sua gestação não foi tranqüila e que, aos sete meses, quase perdeu o bebê. O parto foi difícil. Quanto ao seu desenvolvimento, W engatinhou e andou normalmente. Foi uma criança sempre doentia, apresentava períodos febris nos quais necessitava de internação. Quanto à audição, a mãe diz nunca ter tido nenhum problema. No que diz respeito ao social, W é uma criança fácil de se relacionar, seu comportamento é ótimo.

O relacionamento familiar, no momento, é saudável, pois os pais de W estão separados. A mãe relata que antes da separação, há um ano e sete meses, as brigas eram constantes no âmbito familiar. O pai, até o presente momento, não entrou em contato com os filhos. Atualmente, W mora com a mãe, dois irmãos e a avó. O aluno passa grande parte do tempo assistindo televisão, além de fazer tarefa.

W entrou na escola com seis anos de idade e sempre apresentou alguma dificuldade para aprender. Faz a 2ª série pela segunda vez.

•O aluno G

G é um menino de oito anos e dez meses, e cursa a 2ª série do Ensino Fundamental na escola A.

A supervisora nos informa que G não consegue acompanhar a turma, pois tem muitas dificuldades de entender o conteúdo de sala por não dominar os conteúdos básicos da série anterior, ou seja, o aluno não se apropriou, ainda, do nível ortográfico, que é a identificação das palavras com precisão e rapidez. Além disso, segundo a educadora, G apresenta um quadro de indisciplina, não fica quieto em sala de aula e tumultua a sala toda. A equipe pedagógica, preocupada com a situação em que se encontra o aluno, desenvolve um trabalho de reforço. A mãe de G dificilmente participa da vida escolar do filho por trabalhar por períodos prolongados, o contato com a equipe pedagógica é realizado por telefone.

A professora de G salienta que o aluno não presta atenção na aula, está sempre tumultuando a sala, conversa demais e não para sentado no lugar. Apresenta muitas dificuldades, não domina a leitura com precisão, tem problema com segmentação de palavras e, quando solicitado a escrever, o aluno apresenta certas resistências.

Não foi possível uma entrevista pessoal com a mãe de G; por motivos de trabalho, ela e o padrasto não puderam ir à escola para um encontro com a pesquisadora. Apesar do não comparecimento, a mãe autorizou a participação de seu filho na presente pesquisa, tomando conhecimento da mesma via telefone por meio da supervisora da escola. Pelas falas de G, o que se pode perceber é que o aluno permanece muito tempo sozinho em sua casa.

- **O aluno JK**

JK é um menino com sete anos e sete meses que está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental.

As queixas da supervisora são de que JK chegou na escola sem saber ler e escrever. O aluno veio transferido de uma cidade do interior de São Paulo, na qual o aluno freqüentava o Ciclo Básico. Salaria que o aluno não conseguia reconhecer as letras do alfabeto e muito menos fazer relação grafema-fonema. Segundo a supervisora, depois de um trabalho com o aluno sobre os princípios básicos da alfabetização, ele está conseguindo melhorar seu desempenho, ou seja, já consegue reconhecer o alfabeto e formar palavras. Este é outro caso, na mesma escola, que precisa de reforço voltado para os conteúdos iniciais de alfabetização, sendo realizado pela professora auxiliar.

Segundo a professora, JK está cursando a 2ª série sem os requisitos mínimos básicos da 1ª série. Quando chegou na escola, mal reconhecia as letras do alfabeto. O aluno precisa retomar conteúdos básicos de alfabetização, o que está sendo realizado. A professora nos fala que o aluno começou a reconhecer o alfabeto e agora já está conseguindo formar palavras, mas reconhece que o processo é lento.

Não foi possível entrevistar os pais de JK, pois eles alegaram não ter tempo para irem à escola; o contato para autorização da pesquisa e seu devido esclarecimento foi feito por meio de comunicação escrita.

- **O aluno M**

M é um menino de nove anos e três meses e está cursando a 3ª série do Ensino Fundamental.

As queixas apresentadas pela supervisora são de que o aluno apresenta dificuldades de leitura e escrita, muito lento para aprender. Ele não apresenta, todavia, um quadro de indisciplina. Tem muita dificuldade de compreensão. A mãe, sempre que solicitada, comparece à escola para saber do aprendizado do filho. A equipe pedagógica orienta a professora de M no sentido de estimular o aluno a participar mais das aulas

A professora diz que M tem falta de conteúdos de séries anteriores, é muito educado, prestativo, mas apresenta dificuldades de entender o que se pede. Sua dificuldade de compreensão está presente tanto na leitura, na escrita e no que se refere à matemática.

A mãe de M parece ser bastante reservada, fala pouco e afirma morar sozinha com o filho, pois o pai mora em outro estado para trabalhar. M é filho do segundo casamento de seu pai, tem quatro irmãos por parte de pai, mas a família não mantém relacionamento devido à distância entre as cidades em que elas habitam.

A mãe diz que o relacionamento familiar de M é tranquilo. A sua gravidez foi tumultuada, pois seu marido adoeceu e ela teve que ficar no hospital por um bom tempo para acompanhá-lo. O parto foi cesariana, quanto à questão de saúde a mãe alega que foi normal, desenvolveu-se muito bem. O único problema verificado por ela é que o filho parece não entender o que lhe é solicitado.

Ela diz perceber que o menino sempre troca palavras e que apresenta dificuldades para aprender. Segundo a mãe, a criança não é muito afetiva, quando se trata de relacionamento social, o menino, a priori, fica tímido e, depois, consegue fazer amizades.

M não fez a pré-escola, a mãe diz ter recebido mais reclamações do filho na 2ª e 3ª séries.

• O aluno AL

AL é um menino de dez anos e onze meses, está matriculado na 3ª série do Ensino Fundamental.

As queixas apresentadas pela supervisora são as dificuldades que o aluno apresenta na compreensão da leitura e produção escrita. Ele não apresenta problemas de indisciplina, é calmo e prestativo. Segundo a supervisora, as outras duas irmãs do aluno estudam na escola e também apresentam dificuldades de compreensão. As orientações que dá aos professores são as de estimular o aluno de todas as formas, visando sua participação nas aulas com atividades diferenciadas.

Ao ser solicitada a nos fornecer informações sobre o aluno, a professora de AL diz que ele é muito quieto, atencioso. É um aluno que apresenta dificuldades de leitura e escrita, sua compreensão em leitura deixa a desejar, requer uma atenção especial para a aprendizagem. Segundo ela, o aluno fica muito confuso com as orientações que lhe são passadas, não as compreende muito bem.

A mãe nos informa que AL é tranqüilo, amoroso, mantém um bom relacionamento com os pais e os dois irmãos. Quanto ao seu desenvolvimento inicial, ela fala que foi normal, nunca houve reclamações quanto à audição. Ela acha AL bem sociável. A mãe nos fala que o filho passa a maior parte do tempo assistindo televisão e sai muito pouco para brincar com os amigos.

No que diz respeito à escola, a mãe salienta que sempre recebeu reclamações sobre seu desempenho, ele sempre apresentou dificuldades de compreensão. Por isso, com freqüência recebe queixas da escola com relação ao seu aprendizado.

• O aluno JH

Este aluno tem onze anos e cursa a 2ª série do Ensino Fundamental na escola B

De acordo com a supervisora, o aluno tem dificuldades de leitura e escrita, além disso, é um aluno indisciplinado que não obedece à professora. Informa que o aluno ficou três anos na 1ª série e já é a segunda vez que faz a 2ª série. A equipe pedagógica orientou os pais a procurar um profissional da saúde, ou seja, um neurologista. Feito isto, o menino foi diagnosticado como hiperativo sendo medicado com Ritalina. Apesar de ter sido receitado o medicamento, a mãe revela que não faz o tratamento como deve ser feito.

Conforme a professora, JH apresenta muita dificuldade de compreensão. Ela fala que o comportamento do aluno em sala de aula é péssimo, não presta atenção em nada e ainda tumultua a sala. Apresenta um raciocínio muito baixo para sua idade. Suas dificuldades são verificadas tanto na leitura e escrita quanto na matemática.

JH convive com a mãe o padrasto e seu irmão de onze meses de idade, sendo esse seu irmão apenas por parte de mãe. A mãe nos informou que o período de gravidez de JH foi tranquilo e que o desenvolvimento dele foi normal. É uma criança afetiva e sociável. O aluno entrou na escola aos seis anos de idade, a mãe salienta que sempre teve reclamações.

• A aluna AN

AN é uma menina de sete anos e sete meses e está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental da escola B.

Segundo a supervisora, a aluna evidencia dificuldades com a compreensão do que lhe é solicitado, quanto à produção de escrita a aluna se esquivava, não gosta de fazê-la. É uma aluna considerada fraca. Não apresenta nenhum problema de comportamento. Diante das dificuldades da aluna, a supervisora orientou a professora para que a aluna frequentasse aulas de reforço.

A professora fala que AN tem muita dificuldade de compreensão, faz trocas de fonemas, e possui uma influência muito grande da oralidade na escrita. A aluna não consegue acompanhar os demais colegas da sala de aula. De acordo com a professora, ela é uma aluna com dificuldades de compreensão e precisa de um trabalho mais elaborado.

A mãe de AN diz ter tido uma gravidez tranquila. Quanto ao desenvolvimento inicial da criança, a mãe diz ter sido boa, saudável, porém ela demorou um pouco para falar. Para a genitora, AN é uma criança sociável e muito carinhosa e se relaciona

muito bem com os outros. A aluna entrou na escola aos seis anos de idade e, segundo a mãe, sempre teve dificuldades para aprender.

Quanto aos vínculos com a família, a mãe diz que eles são muito bons, que a filha gosta e se relaciona bem com todos os membros da família. Segundo a mãe, a filha passa boa parte do dia na frente da televisão e jogando games.

• O aluno WE

WE é um menino com oito anos e nove meses e está matriculado na 3ª série do Ensino Fundamental da escola B.

A supervisora nos fala que as queixas com relação ao aluno são as dificuldades que ele encontra em compreender o que lhe é pedido, é alienado a tudo que lhe é solicitado. Quanto à questão de comportamento, não há nenhuma queixa. Suas dificuldades estão presentes na compreensão de textos, na produção textual. Nesta última o aluno comete vários erros de ortografia, de pontuação, observa-se o uso de variação dialetal em sua escrita. No que se refere à matemática o aluno apresenta muitas dificuldades para desenvolver o raciocínio correto. A professora de WE diz que ele é muito querido, tem muita dificuldade de compreender o que lhe é solicitado, comete vários erros na produção textual. Segundo a professora, ele não tem iniciativa, a nota dele está em aberto, é um aluno que não avança. Com relação à matemática, é um aluno inconstante, ou seja, ora acerta o que lhe é pedido ora erra.

WE vive com seus pais e dois irmãos. A mãe diz que o filho convive em um ambiente familiar um pouco tumultuado, o pai bebe muito e fala muitos palavrões.

Quanto à gravidez, diz que foi tranqüila e foi uma criança bastante saudável, nunca apresentou problemas auditivos. Começou a falar cedo, sempre foi muito carinhoso e gosta de fazer novas amizades. A mãe fala que o filho foi submetido a uma cirurgia de amídalas e adenóides, mas continua respirando pela boca.

WE entrou na escola com seis anos de idade, sempre apresentou dificuldades escolares e ela sempre foi solicitada na escola para tomar conhecimento da situação do filho. A mãe acredita que o fato de trabalhar fora de casa e o menino ficar muito tempo sozinho influenciam na sua aprendizagem.

• O aluno R

R é um menino com dez anos e onze meses que cursa a 3ª série do Ensino Fundamental na escola B.

As queixas apresentadas pela supervisora são de que o aluno é meio “folgado” (sic) e apresenta dificuldades de compreensão. Faz várias trocas de fonemas durante a produção textual, o aluno está com uma idade avançada para série e isso preocupa demais a equipe pedagógica. Ela destaca que, na matemática, o aluno apresenta um desempenho regular, ou seja, ora consegue desenvolver o que lhe é proposto e outra não. Por orientação da supervisora, R freqüenta aulas de reforço.

Ao ser questionada sobre o aluno, a professora diz que é um aluno que apresenta problemas de compreensão, faz trocas de letras na produção textual, lê com muita lentidão e isso interfere na compreensão. No que diz respeito à disciplina, o aluno não apresenta problemas, é tranqüilo. O raciocínio matemático também deixa a desejar.

Não foi possível manter contato com a mãe de R pessoalmente. Pois a mãe trabalha e não dispõe de tempo para vir a escola.

• **A aluna B**

B é uma menina com oito anos de idade e cursa a 2ª série do Ensino Fundamental da escola C.

As queixas apresentadas pela supervisora são de que a aluna tem muita dificuldade de compreensão, fica alheia a tudo, não consegue concentrar-se no que lhe é pedido. Esta falta de concentração impede que a aluna consiga se apropriar do conteúdo que lhe é transmitido. Sua produção textual apresenta vários erros ortográficos. Sua leitura é lenta e imprecisa.

Segundo a professora, a aluna apresenta uma leitura lenta e sem precisão. No que se refere à escrita, predomina a variação dialetal com omissões de letras. Uma das coisas que chama a atenção da professora com relação à aluna é seu comportamento em sala de aula, comporta-se como se estivesse num mundo particular, viajando nos próprios pensamentos; fica sempre manipulando o lápis, não se relaciona com ninguém da sala.

A mãe de B informa que a filha gosta muito de assistir aos programas de televisão, mantém um relacionamento normal com a família. Em relação à gravidez, a mãe fala que foi muito tumultuada e teve problemas de saúde. Quanto a saúde, a mãe diz ser boa, a filha demorou a andar e a falar, com um ano e seis meses ainda engatinhava. Segundo a mãe, B é uma criança carinhosa e bastante sociável. B fez cirurgia de adenóide e amígdalas. A mãe disse que B nunca apresentou problemas de audição.

Entrou na escola com sete anos de idade e sempre teve dificuldades de aprendizagem.

• O aluno LA

LA é um menino com dez anos e dez meses idade e está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental pela segunda vez.

As queixas apresentadas pela supervisora são de que o aluno apresenta dificuldades com conteúdos básicos de alfabetização apesar de estar na 2ª série, ainda não lê com precisão e rapidez. Sua produção textual apresenta variação dialetal. O que mais preocupa é sua lentidão na aprendizagem. O aluno tem menos dificuldades em relação aos conteúdos matemáticos.

Segundo a professora, LA apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, a preocupação dela é com relação à idade do aluno, pois com quase onze anos ainda frequenta a 2ª série do Ensino Fundamental. Para ela, o aluno deveria receber atividades correspondentes à alfabetização. Segundo a professora, o pai sempre chama o filho de burro.

O pai de LA falou que o filho é lerdo, mas faz todas as tarefas que lhe são solicitadas. O menino é filho de seu segundo casamento. O relacionamento familiar, segundo o pai, é bom. Quando indagado sobre a gravidez, o pai diz que correu tudo tranquilo, o nascimento foi normal, nunca apresentou problemas sérios de saúde, é uma criança afetiva, é muito sociável. Entrou na escola aos seis anos de idade e as queixas sobre sua aprendizagem sempre existiram. O que ele mais gosta de fazer é desenhar. Durante a entrevista, o pai fez questão de salientar que o seu filho só não

gostava de estudar, mas desenhava muito bem. Quando solicitamos a presença da mãe para uma entrevista, ele desconversou e disse que a mesma não tem tempo de ir à escola por trabalhar o dia todo. Falou que o filho desempenha algumas tarefas na casa, como, por exemplo, cuidar de alguns animais, varrer a calçada.

• O aluno GU

GU é um menino de sete anos e seis meses e está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental da escola C.

A supervisora queixa-se do aluno com relação ao seu desempenho escolar, ele parece muito imaturo, não consegue acompanhar a turma, faz trocas de letras. Era para ele ficar retido na 1ª série, mas os pais não admitiram a hipótese da reprovação. Eles recorreram da decisão da escola fazendo com que o filho fosse para a 2ª série. Os pais de GU não admitem que o filho possa apresentar algum tipo de comprometimento, recusando qualquer tipo de ajuda externa à escola, ou seja, a ajuda de uma fonoaudióloga, que parece ser o problema do aluno, por apresentar sinais de algum distúrbio dessa ordem.

Segundo a professora, o aluno faz trocas de letras constantemente, tem dificuldades de leitura e escrita, enfim, faltam-lhe conteúdos de 1ª série. A professora fala que a mãe do menino também faz trocas de letras. A imaturidade do aluno é grande.

A mãe de GU contou que o filho é bem prestativo, sempre ajuda nas tarefas domésticas, a convivência na família é tranquila. Quanto à gravidez, a mãe disse que foi boa, o menino teve sempre saúde, andou cedo e demorou a falar. Há momentos em que, ao ser solicitado a fazer uma tarefa, a mãe tem que repetir o que

disse. O menino é amoroso e, quanto ao social, a mãe disse que, a princípio, ele é tímido, depois ele se sociabiliza.

Entrou na escola aos seis anos de idade e a mãe sempre foi solicitada a comparecer na escola para conversar a respeito do aprendizado do filho.

• O aluno LE

LE é um menino com sete anos e dez meses, está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental da escola C.

As queixas apresentadas pela supervisora a respeito do aluno são que ele é muito bagunceiro e falante, não conseguiu ser alfabetizado, tem muitas dificuldades para ler e escrever. A supervisora sempre orienta a professora do aluno na tentativa de melhorar o seu desempenho. LE participa do reforço escolar, mas como esse é ministrado por uma professora auxiliar e, quando a mesma precisa substituir um professor de sala de aula, o trabalho fica comprometido, ou seja, não há um professor exclusivo para esse fim.

De acordo com a professora, LE deveria ter sido retido na 1ª série, pois apresenta muitas dificuldades de conteúdos básicos de alfabetização. A professora fala que o aluno é muito falante e bagunceiro, Ele tem muitas dificuldades para entender o que está fazendo.

A mãe de LE relata que a vida da família era muito agitada antes da separação, pois o pai era muito violento. Apesar disso, o menino ficou muito agitado com a separação. Agora, a relação familiar está tranqüila. Ela diz que a gestação foi muito conturbada, a saúde do menino sempre foi boa, nunca apresentou problemas de

audição, o desenvolvimento foi normal. Diz, ainda, que o filho é amoroso e faz amizade facilmente. O tempo que LE fica em casa se restringe mais a assistir televisão.

O aluno entrou na escola aos seis anos de idade e sempre a mãe foi solicitada a comparecer na escola para conversar a respeito do seu aprendizado.

• O aluno AM

AM é um menino de oito anos e dez meses, está cursando a 2ª série do Ensino Fundamental da escola C.

Segundo a supervisora, o aluno veio de São Paulo, onde participava do Ciclo Básico, e ainda não está alfabetizado. O aluno só consegue copiar do quadro, não consegue ler, é muito quieto dentro da sala de aula. AM também frequenta as aulas de reforço do mesmo modo que LE, quando há disponibilidade da professora auxiliar.

A professora também afirma que o aluno não está alfabetizado, reconhece poucas letras do alfabeto. Na sala de aula, é muito quieto, vive afastado dos demais alunos, só consegue copiar do quadro. Segundo a professora, o aluno precisa rever os conteúdos de alfabetização.

A mãe de AM, na entrevista, disse que está separada do marido. No relacionamento familiar, os irmãos reclamam da bagunça que ele faz, pois o mesmo mora com a mãe e dois irmãos. Fala que passou muito nervo na sua gestação, com relação ao seu desenvolvimento inicial foi normal, ele teve um bom desempenho motor, falou

cedo sempre foi muito amoroso e sociável. A mãe diz perceber dificuldades do filho ao ser solicitado a resolver algum problema. Deve-se salientar que o menino é respirador bucal e nunca apresentou problemas de audição.

2.3 LEITURA, ESCRITA E PERFIL DE HABILIDADES FONOLÓGICAS.

Além das entrevistas com a supervisora, professora e pais de cada aluno, os dados sobre os alunos foram colhidos por meio de atividades de leitura, escrita e verificação do perfil de habilidades fonológicas. A seguir demonstra-se como foi realizado cada um desses procedimentos.

2.3.1 Os dados da Leitura e Escrita

Para a avaliação da leitura e escrita buscamos respaldo em Oliveira (2003), Lemle (2004), e Zorzi (2003), procurando averiguar em qual nível os alunos se encontram:

Quanto à leitura, serão considerados:

- Níveis fonológico e ortográfico, no qual ele identifica letras e fonemas das palavras, decodificando-as com precisão e rapidez;
- Nível semântico: se o aluno tem compreensão do sentido das palavras;
- Nível sintático: compreensão do sentido das sentenças;
- Nível contextual: compreensão do sentido do texto no contexto;

Quanto à escrita verificaremos os seguintes itens:

- Pontuação;
- Organização em parágrafos e frases;
- Uso de letras maiúscula e minúscula;
- Uso de margem;
- Segmentação de palavras;
- Acentuação;
- Conteúdo;
- reproduz o que lê;
- Identifica idéias secundárias;
- Identifica a idéia central;
- Interpreta o texto lido;

Os pontos indicados na escrita foram verificados num texto produzido pelos alunos após a leitura do livro *Um porco vem morar aqui!* De Claudia Fries. Aos alunos, foi solicitado que escrevessem o que haviam compreendido sobre a história. Em seguida cada aluno leu o texto que escreveu, possibilitando que comparássemos as duas leituras.

2.3.2 Os Dados das Habilidades Fonológicas

Para a verificação das habilidades fonológicas, recorreremos ao “Perfil de Habilidades Fonológicas”, de Ana Maria M. Alvarez et ali (s/d) desenvolvido com o objetivo de “fornecer dados sobre a capacidade do indivíduo processar os aspectos fonológicos

da nossa língua”. Segundo as autoras, a consciência fonológica implica em habilidades de refletir, explicitamente, sobre a estrutura sonora das palavras faladas, e, assim sendo, percebê-la como seqüência de fonemas e ou sílabas. A importância dessas habilidades está na correlação que a criança faz entre os aspectos da fala e o código escrito, desenvolvendo, de uma maneira adequada, os alicerces da leitura e escrita.

As autoras mencionam os estudos empreendidos por Fowler para quem o nível de consciência fonológica interfere tanto no desempenho de tarefas metafonológicas quanto na eficiência e acurácia de uma série de processos fonológicos básicos, como o acesso lexical e a evocação da memória de curto prazo. A identificação precoce e preventiva das habilidades fonológicas teria um efeito facilitador na aquisição da leitura e da escrita.

Por outro lado, as autoras do PHF destacam que o intuito principal dessa triagem é a compreender a criança para verificar suas potencialidades e suas dificuldades, objetivando, assim, um programa educacional que a estimule mais a superar suas dificuldades.

O Perfil de Habilidades Fonológicas (PHF) está indicado para indivíduos com idade superior a sete anos. Há uma ordem de estruturação das provas, bem como modelo pré-estabelecido para as instruções, as quais devem ser respeitadas pelo aplicador. Como já informamos anteriormente, para definição do instrumento e a forma como aplicá-lo e também para a análise dos dados, contamos com o auxílio de uma fonoaudióloga.

Por meio do PHF são verificados os seguintes itens:

- Análise inicial, final e medial do som da palavra;
- Adição de sílabas e fonemas;
- Segmentação frasal e vocabular;
- Subtração de sílabas e fonemas;
- Substituição silábica;
- Recepção de rimas;
- Rimas Seqüencial;
- Reversão silábica;
- Imagem articulatória.

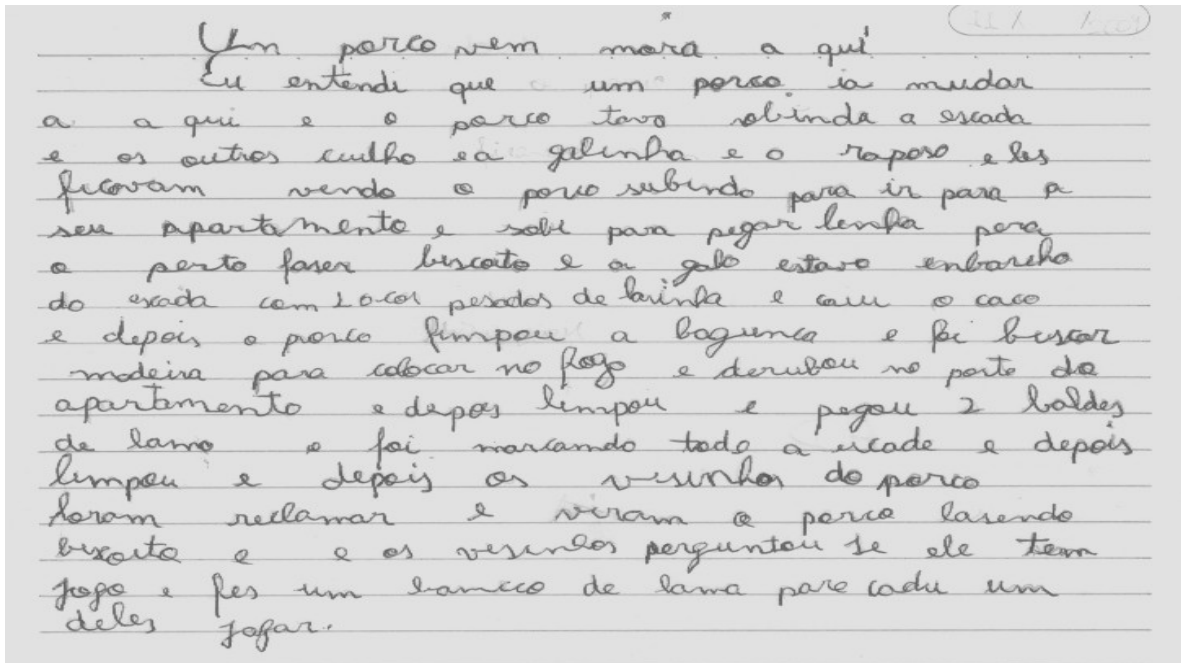
Os resultados e a análise dos dados colhidos, por meio da leitura, da escrita do texto e da aplicação do PHF, são demonstrados na seqüência. Optou-se por apresentar separadamente o desempenho de cada aluno, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

• O aluno AD

Leitura:

O aluno AD se encontra no nível semântico

Escrita



Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

Um porco vem mora aqui
 Eu entendi que um porco ia mudar
 a aqui e o porco tava sobindo a escada
 e os outros cuido e a galinha e o raposo eles
 ficavam vendo o porco subindo para ir para
 seu apartamento e sobe para pegar lenha para
 o porco fazer biscoito e o galo estava embaixo
 da escada com sacos pesados de farinha e caiu o caco
 e depois o porco limpou a bagunça e foi buscar
 madeira para colocar no fogo e derrubou na porta do
 apartamento e depois limpou e pegou dois baldes
 de lama e foi marcando toda a escada
 e depois limpou e depois os vizinhos do porco
 foram reclamar e viram o porco fazendo
 biscoito e os vizinhos perguntou se ele tem
 jogo e fez um boneco de lama para cada um deles jogar.

Tabela 02 - Resultados do teste de Habilidades Fonológicas do aluno AD

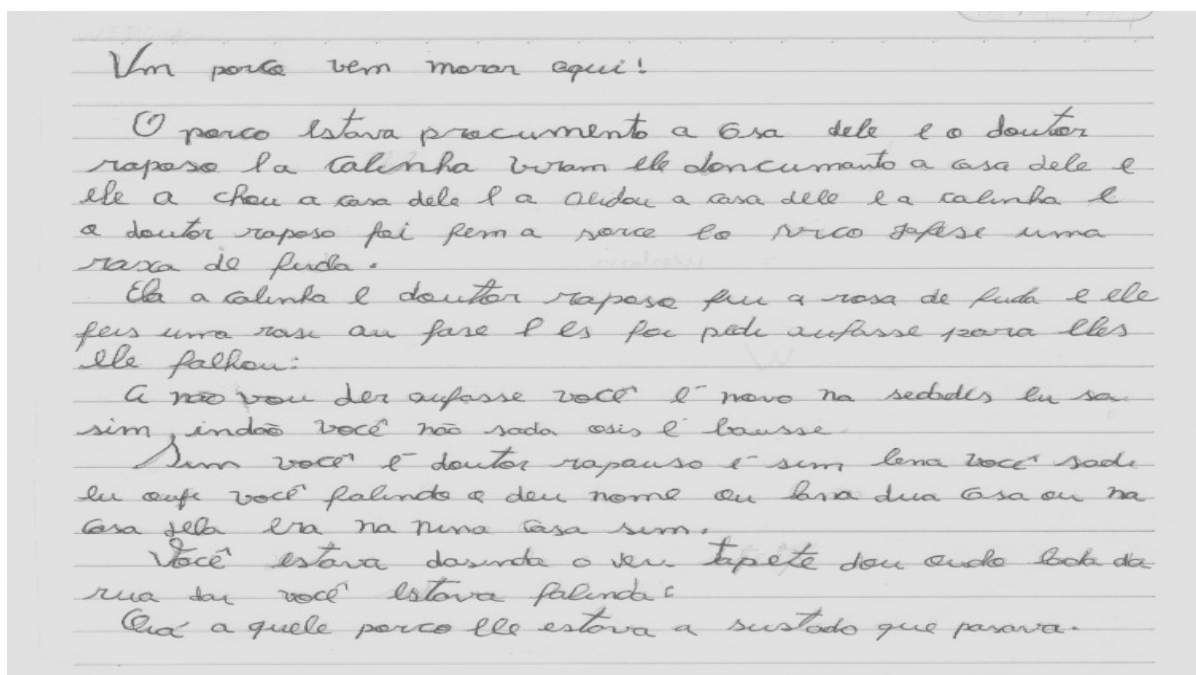
	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	14	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	11	
Subtração de sílabas e fonemas	4	
Substituição	3	
Recepção de rimas	6	
Rima seqüencial	6	
Reversão silábica	2	
Imagem articulatória	6	
Total	58	65-71

O aluno W

Leitura:

O aluno W ainda não se encontra no nível semântico

Escrita



Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

*Um porco vem mora aqui!
 O porco estava procurando a casa dele e o doutor
 raposo e a calinha viram ele docurando a casa dele e
 ele achou a casa dele e a ajudou a casa dele e a calinha e
 o doutor raposo foi vem o porco e o vaca já fez uma roça de face.
 ela a calinha e doutor raposo foi a roça de face e ele fez uma roça alface e
 foi pedir alface para eles
 ele falou:
 a não vou dar alface você é novo na cidade eu sou sim
 então você não sabe vocês é bons
 sim vovê é doutor raposo raposo é sim você sabe
 eu ouvi você falando o seu nome ou na sua casa ou na
 casa dela era na minha casa sim.
 você estava fazendo o seu tapete do outro lado da
 rua da você estava falando.*

Tabela 03 - Resultados do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno W

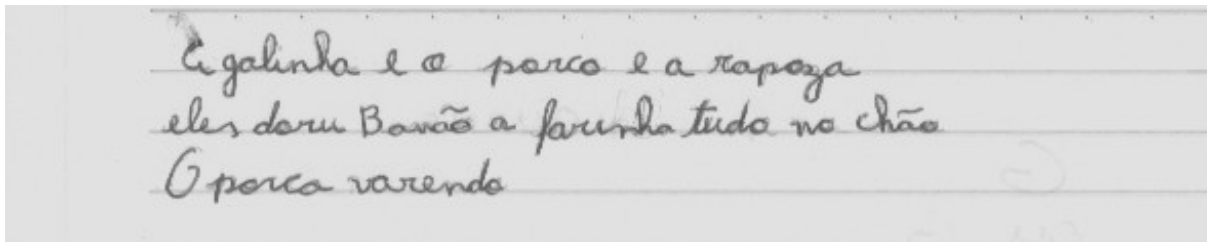
	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	16	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	7	
Subtração de sílabas e fonemas	2	
Substituição	2	
Recepção de rimas	4	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	2	
Imagem articulatória	6	
	49	55-68

• O aluno G

Leitura:

Observamos na leitura que o aluno realizou que GE se encontra no nível fonológico.

Escrita



Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

*A galinha e o porco e a raposa
eles derrubaram farinha tudo no chão
o porco varrendo*

Tabela 04 – Resultados do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno GE

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	12	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	8	
Subtração de sílabas e fonemas	4	
Substituição	2	
Recepção de rimas	6	
Rima seqüencial	6	
Reversão silábica	4	
Imagem articulatória	6	
Total	54	55-68

- **O aluno JK**

Leitura

O aluno JK ainda não domina o nível fonológico.

Escrita

O aluno JK ainda não reconhece o alfabeto, por esse motivo não foi possível a verificação da escrita.

Tabela 05 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno JK

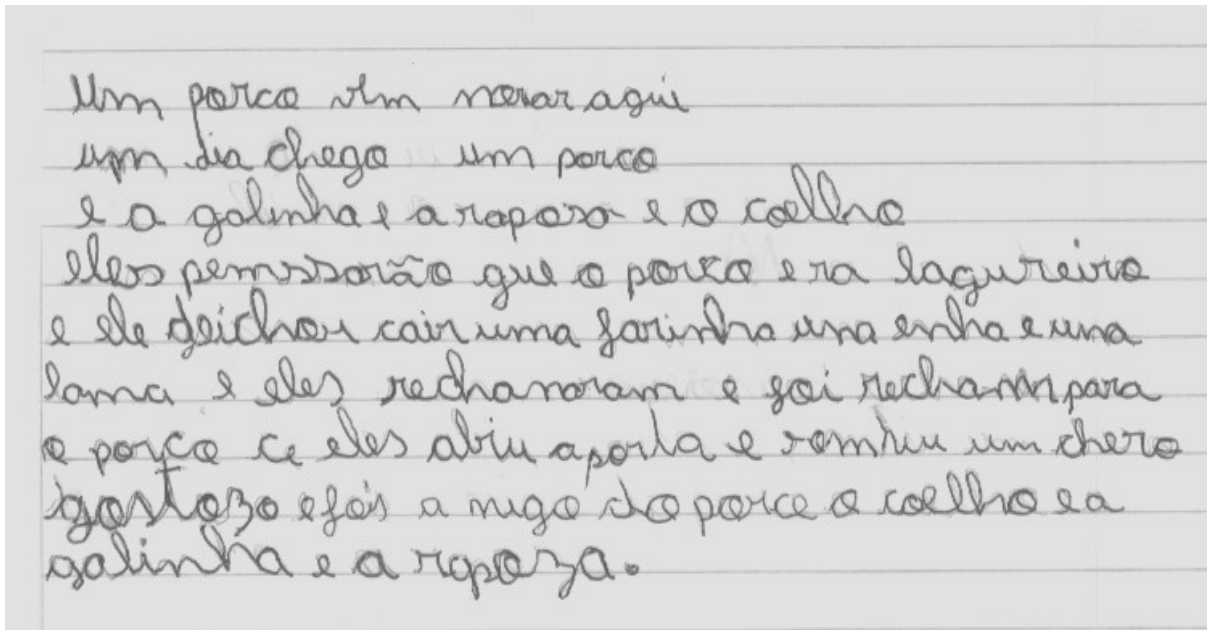
	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	12	
Adição de sílabas e fonemas	5	
Segmentação frasal e vocabular	6	
Subtração de sílabas e fonemas	6	
Substituição	2	
Recepção de rimas	8	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	3	
Imagem articulatória	8	
Total	54	55-68

- **O aluno M**

Leitura

O aluno M se encontra no nível semântico

Escrita



Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

Um porco vem Morar aqui

*Um dia chega um porco
 e a galinha e a raposa e o coelho
 eles pensaram que o porco era bagunceiro
 e ele deixou cair uma farinha uma lenha e uma
 lama e eles reclamaram e foi reclamar para
 o porco se eles abriu a porta e sentiu um cheiro
 gostoso e foi amigo do porco o coelho e a
 galinha e a raposa.*

Tabela 06 – Resultados do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno M

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	15	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	8	
Subtração de sílabas e fonemas	6	
Substituição	2	
Recepção de rimas	6	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	2	
Imagem articulatória	6	
Total	55	59-71

•O aluno AL

Leitura

O aluno AL encontra-se no nível semântico

Escrita

Eu entendi que o porco e o coelho e a galinha eles eram muito amigos mas não gostava muito da gabriela porque ela era muito suja que não gostava de fazer censo então todos os amigos dela reclamava e porque gabriela quando entrava dentro de casa ela cheirava tudo com o seu pé então certo dia os amigos de gabriela eles tudo tava fazendo um bolo para eles comer então eles estavam comendo e quando viu que a casa tava cheiro eles não queria comer mais o bolo e os amigos dela foi embora e não visitou então certo dia a gabriela foi na casa e bateu na tua porta e ele atender e falou a gabriela muito desculpe meus amigos eu nunca mais vou ter paciência em todas as amigas aceitaram e foi na casa dela e falou que a casa dela estava muito limpa e eles vão visitar ser amiga de novo para sempre

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

Eu entendi que o porco e o coelho e a galinha eles eram muita amigo mas não gostava muito da gabriela porque ela era muito suja que não gostava de fazer serviço então todos os amigo dela reclamava e porque gabriela quando entrava dentro de casa ela sujava tudo com o seu pé então certo dia os amigo de gabriela eles tudo tava fazendo um bolo para eles comer então eles estava comendo e quando viu que a casa tava sujo eles não queria comer mais o bolo e os amigo dela foi embora e não voltou então certo dia a gabriela foi na tua casa e bateu na tua porta e ele atendeu e falou a gabriela muito desculpe meus amigo eu nunca mas vou ser porca então as amigas aceitaram e foi na casa dela e falou que a casa dela estava muito limpa e eles voltaram ser amiga de novo para sempre..

Tabela 07 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do aluno AL

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	14	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	10	
Subtração de sílabas e fonemas	4	
Substituição	2	
Recepção de rimas	4	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	2	
Imagem articulatória	6	
Total	52	65-71

•O aluno JH

Leitura

O aluno se encontra no nível semântico.

Escrita

Éu entendi que o porco foi mora num a apartamento
 eles pensaro que o porco era chugo mas de estava
 enganado e dai eles faizo ensuro converso com
 ele eles viro como o apartamento dele era limpo
 e o porco chamaram eles para comer rosquinhas
 e tomar um cha e a galinha viu como ele
 fazia as coisa bonito ele falou que tinha
 nai um jogo eles condirano de sair junto

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

Éu entendi que o porco foi mora num apartamento
 eles pensaram que o porco era sujo mas de estava
 enganado e daí eles foi la emcima converso com
 elel eles viram como o apartamento dele era limpo
 e o porco chamaram eles para comer rosquinhas
 e tomar um chá e a galinha viu como ele
 fazia as coisas bonita ele falou que tinha
 mais um jogo eles commbinaram de sair junto.

Tabela 08 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno JH

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	13	
Adição de sílabas e fonemas	8	
Segmentação frasal e vocabular	7	
Subtração de sílabas e fonemas	5	
Substituição	2	
Recepção de rimas	6	
Rima seqüencial	6	
Reversão silábica	4	
Imagem articulatória	4	
Total	55	65-71

•A aluna AN

Leitura:

A aluna AN encontra-se no nível fonológico.

Escrita

Eu entendi que o porco Chuchoa duco e limpou
 Entendi que ele chamou eles para lanche
 Etoto Mundo Callara que de ira Chucho. não ére de lipara
 duco limpo. dai eles ficaram comicos eles foram tomar
 um chá e três Biscoitos de chocolate dentro que
 porco falou Para o Colúio fosse ta comendo Mais que
 três Biscoitos

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno

*Eu entendi que o porco sujava tudo e limpava
entendi que ele chamou eles para lancha
e todo mundo olhava que ele era sujo. Não era ele limpava
tudo limpo daí eles ficaram amigos eles foram toma um chá e três
biscoitos de chocolate E lembro que
porco falou para o coelho você ta ta comendo Mais que
três Biscoitos.*

Tabela 09– Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas da aluna AN

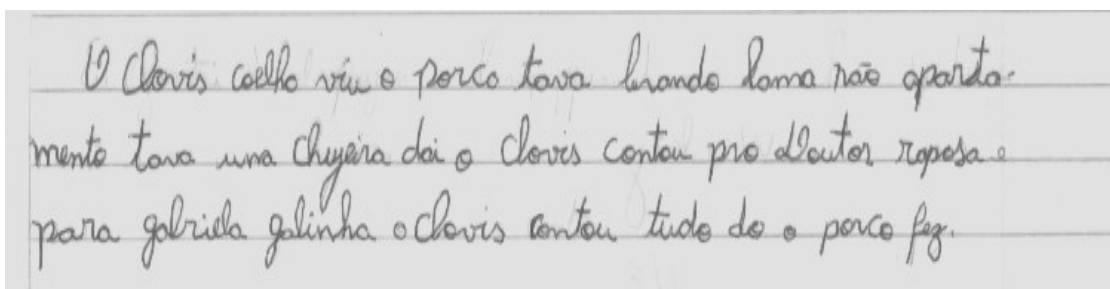
	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	13	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	6	
Subtração de sílabas e fonemas	6	
Substituição	4	
Recepção de rimas	4	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	2	
Imagem articulatória	8	
Total	53	55-68

• O aluno WE

Leitura:

O aluno WE encontra-se no nível semântico

Escrita



O clovis coelho viu o porco tava brando como não oparto-mente tava uma chuyera dai o clovis contou pro d'outor repesa e para gabriela galinha o clovis contou tudo do o porco fez.

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

O Clóvis viu o porco tava levando lama no apartamento
tava uma sujeira daí o Clovis contou pro Doutor raposa e para gabriela
galinha o Clóvis contou tudo do o porco fez

Tabela 10 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno WE

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	9	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	12	
Subtração de sílabas e fonemas	4	
Substituição	2	
Recepção de rimas	2	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	1	
Imagem articulatória	6	
Total	46	55-68

do caído todo pela a calçada de pois a raposo foi correndo para contar a gabriela galinha e clóvis o coelho e les foi oco correndo para ver a bacorra que o porco deixou as lenhas na calçada quando eles chegaram na calçada eles viram tudo limpo, logo Doutor raposo falou enato que ele limpou tudo a calçada.

A gabriela galinha viu o porco trazendo dois sacos pegadas a gabriela galinha se escondeu em baixo da escada ela viu o porco derrubando um saco de farinha despatando no chão, a gabriela galinha foi oco correndo para conta ou conta raposo e o clóvis coelho ela disse Doutor raposo eu vi o porco deixando caído o saco de farinha, logo eles foram para ver o sacode farinha.

Eles chegaram na escada, a gabriela galinha falou, o porco limpou a escada.

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno

Era uma vez um coelho e uma galinha e raposo, e também porco que vivia no mesmo plédio eles estava olhando o porco trazendo um monte de caxas de coisas deles.

um belo dia o porco estava trazendo

lenhas para ele colocar no fogo para esquentar ele até que o raposo viu o porco deixando cair todo pela calçada depois a raposo foi correndo contar para a Gabriela galinha e Clóvis o coelho eles foi correndo para ver a bagunça que o porco dexou as lenhas na calçada quando eles legou na calçada eles viram tudo limpo, doutor raposo falou eu acho que ele limpou tudo a calçada.

a Gabriela galinha viu o porco trazendo duas sacolas pesadas a gabriela galinha se escondeu embaxo da escada ela viu o porco derrubando um saco de farinha espatifando no chão, a Gabriela galinha foi logo correndo conta o douto raposo e o Clóvis

coelho ela disse douto raposo eu vi o porco dexando caindo o saco de farinha, logo eles foram para ver o saco de farinha

eles chegaram na escada, a Gabriela galinha falou, o porco limpou a escada.

Tabela 11 – Resultado do teste de Habilidades Fonológicas do Aluno R

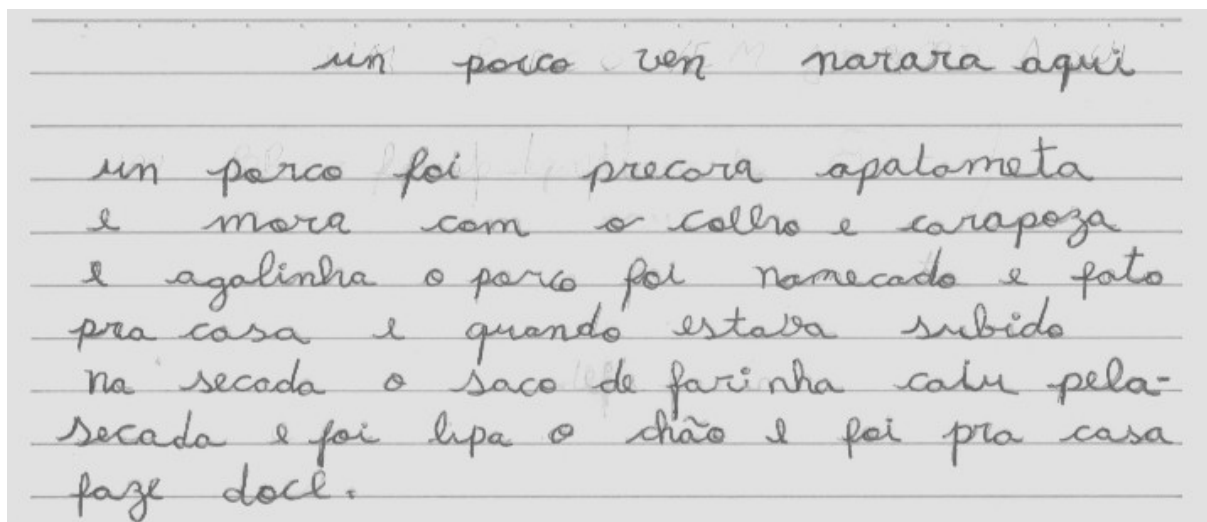
	Pontos obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	16	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	8	
Subtração de sílabas e fonemas	6	
Substituição	2	
Recepção de rimas	8	
Rima seqüencial	8	
Reversão silábica	2	
Imagem articulatória	8	
Total	64	65-71

- **A aluna B**

Leitura

Podemos observar que B ainda não domina o nível fonológico.

Escrita



Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

Um porco vem mora aqui

*Um porco foi procurar apartamento
e mora com o coelho e ca raposa
e a galinha o porco foi no mercado e voltou
pra casa e quando estava subido
na secada o saco de farinha caiu pela
secada e foi limpa o chão e foi pra casa
faze doce.*

Tabela 12 – 0 Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno B

		Total de pontos obtidos	Total de pontos esperados
Análise, inicial, final e medial	11		
Adição de sílabas e fonemas	5		
Segmentação frasal e vocabular	10		
Subtração de sílabas e fonemas	4		
Substituição	4		
Recepção de rimas	6		
Rima seqüencial	6		
Reversão silábica	2		
Imagem articulatória	6		
Total		54	55-68

• O aluno LA

Leitura

O aluno LA se encontra no nível fonológico.

E eu tódeique a gabriela, e quares, e a rapaza, e porre ves bogusa e a galinha voltou e faleque foi falo quores e allorts / falupra rapaza que o poroque tenha feito e a rapaza foi nel partamete e falou que tova uma bagrucad laidaxa e a porco falou faliu que liti obaguxa e eu opituda

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

*Eu entendi que a Gabriela e cóvis
e a raposa e porco fez bagunça e
a galinha viu tudo e foi falar Gabriela, e quaves, e
a raposa, e porco vê baguça e
a galinha viu tudo e foi que foi
fala cóvis e cóvis falou para
raposa que o poco que tinha
feito e a raposa foi no apartamento
e falou que tava uma bagunça
lá embaixo e o poco falo foi eu
que limpei a bagunça e eu limpei tudo.*

Tabela 13 – Resultado do Teste de Habilidades Fonológicas do Aluno LA

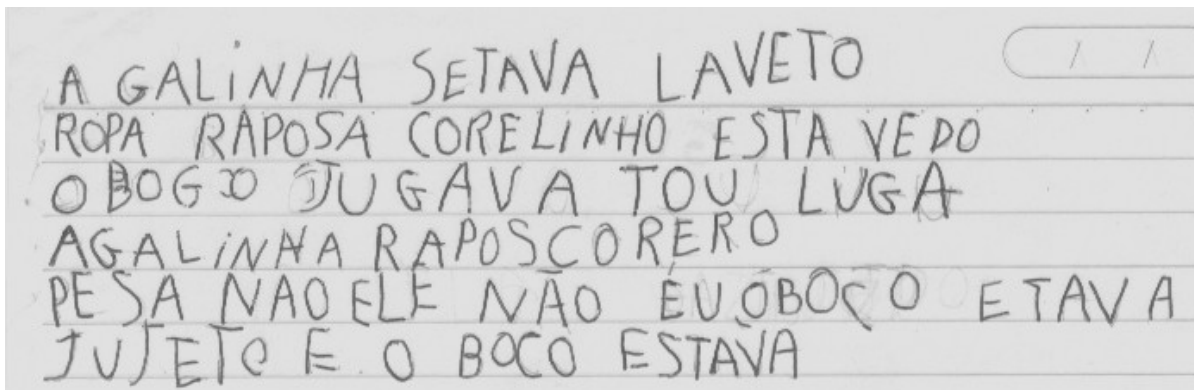
	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	14	
Adição de sílabas e fonemas	5	
Segmentação frasal e vocabular	9	
Subtração de sílabas e fonemas	5	
Substituição	2	
Recepção de rimas	8	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	3	
Imagem articulatória	8	
Total	58	65-71

• **O aluno GU**

Leitura

O aluno GU ainda se encontra no nível fonológico.

Escrita



Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno.

*A galinha setava lavando
ropa raposa corelinho estava vendo
o poco sujava todo lugar
a galinha raposa correu
pensava não ele não e o poco estava
sujeira e o poco estava.*

Tabela 14– Resultado do Teste de Habilidades fonológicas do Aluno GU

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	12	
Adição de sílabas e fonemas	6	
Segmentação frasal e vocabular	8	
Subtração de sílabas e fonemas	5	
Substituição	2	
Recepção de rimas	8	
Rima seqüencial	4	
Reversão silábica	3	
Imagem articulatória	8	
Total	53	55-68

• O aluno AM

Leitura

O aluno AM ainda não domina o nível fonológico.

Escrita

Esse item da pesquisa não foi possível realizar com o aluno, pois o mesmo diz não saber escrever ainda, ele afirma que só sabe copiar do quadro.

Tabela 15 – Resultado do teste de Habilidades Fonológicas do Aluno AM

	Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	12	
Adição de sílabas e fonemas	4	
Segmentação frasal e vocabular	8	
Subtração de sílabas e fonemas	2	
Substituição	0	
Recepção de rimas	8	
Rima seqüencial	6	
Reversão silábica	0	
Imagem articulatória	8	
Total	48	55-68

• O aluno LE.

Leitura

O aluno LE se encontra no nível fonológico.

EU ITE DI QUE O POÇO DE ROBAU A FARINHA
 E A GALINHA RECAU POÇO E POÇO LI PA DE POSI
 ELE FEIS BACO E LIPOU A CASA
 EA CALENHA ASOU LEGIAU E OLOBA
 SU JEIRA E OPOCO LIPOU A CASA TUDO
 DE NOUVE.

Transcrição da leitura do texto escrito pelo próprio aluno

*Eu entendi que poco derubou farinha
e a galinha recamou e poco limpo depois
ele balo e limpo a casa
e a calinha assou legal e o loba
sujeira e o poco limpou a casa tudo
de novo.*

Tabela 16 – Resultado do Teste de Habilidades fonológicas do Aluno LÊ

		Pontos Obtidos	Pontos Esperados
Análise, inicial, final e medial	10		
Adição de sílabas e fonemas	5		
Segmentação frasal e vocabular	11		
Subtração de sílabas e fonemas	6		
Substituição	2		
Recepção de rimas	8		
Rima seqüencial	4		
Reversão silábica	2		
Imagem articulatória	6		
Total		54	55-68

Tabela 17 – Para resumir os dados obtidos no PHF

SUJEITO	RESULTADOS ALCANÇADOS	RESULTADOS
----------------	------------------------------	-------------------

		ESPERADOS
AD	58	65-71
W	49	55-68
GE	54	55-68
JK	54	55-68
M	55	59-71
AL	52	65-71
JH	55	65-71
AN	53	55-68
WE	46	55-68
R	64	65-71
B	54	55-68
LA	58	65-71
GU	53	55-68
LE	54	55-68
MA	48	55-68

Como já informamos no início do capítulo, a análise dos resultados alcançados será objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

CORRELAÇÃO DOS DADOS OBSERVADOS COM AS DIFICULDADES ESCOLARES

No presente capítulo, desenvolvemos a análise dos dados apresentados anteriormente, com o objetivo de responder às questões que se propõe este trabalho, ou seja, analisar as relações existentes entre dificuldades escolares e consciência fonológica. Para isso, procuramos estabelecer uma relação entre leitura, escrita e as habilidades fonológicas dos alunos pesquisados.

3.1 ANÁLISE DA LEITURA

A priori, analisamos a leitura dos alunos procurando estabelecer em que nível os sujeitos de nossa pesquisa se encontravam com relação à compreensão da leitura.

Para isso, levamos em consideração o domínio deles quanto à fluência e automaticidade da leitura.

As conclusões a que chegamos é que, dos quinze alunos pesquisados, 13,33% ainda não dominam o nível fonológico, 40% dominam o nível fonológico já considerando o ortográfico e 46,66% se encontram no nível semântico.

Os 13,33% dos alunos que não dominam o nível fonológico dizem respeito a JK e MA. Estes alunos não podem ser considerados como estando no nível fonológico da compreensão da leitura, por não dominarem as letras do alfabeto, não conseguindo, dessa forma, decodificá-las em palavras, nem mesmo, às vezes, fazendo a correspondência letra-fonema.

Quanto ao nível fonológico ou em transição para o fonológico ortográfico, podemos citar os alunos: AN, B, LE, LA, GU, GE. Estes alunos estão dominando a decodificação das palavras de forma mais automática e fluente, porém uns estão mais avançados que outros nesse processo. Estes alunos representam 40% dos alunos pesquisados.

Observamos que 46,66% dos alunos pesquisados encontram-se no nível semântico. Sendo eles, AD, W, M, AL, JH, W e R.

De acordo com Oliveira (2003), o domínio de decodificar com automaticidade e fluência libera a memória de curto prazo para que haja a concentração no sentido das palavras. O leitor que possui um bom domínio vocabular consegue identificar as palavras com rapidez, possibilitando as relações entre informações novas e as disponíveis no cérebro. Quanto maior o domínio nesse nível, maior é a independência do leitor para fazer leituras mais complexas.

Enfim é de suma importância que o leitor se torne proficiente nos níveis mais básicos, pois isso faz com que a memória e a atenção se liberem para se concentrarem em pistas contextuais mais relevantes e entender o sentido do texto. De acordo com o autor supracitado, quando o leitor necessita usar pistas contextuais na identificação da palavra ou para entender o seu sentido, a leitura se torna mais lenta, menos proficiente, e menos eficaz no que diz respeito à compreensão.

3.2 ANÁLISE DA ESCRITA

Com o intuito de analisarmos a escrita dos alunos, solicitamos aos mesmos que, após lerem o texto de literatura solicitado, produzissem um texto sobre o entendimento do mesmo.

Observamos, nos textos produzidos pelos alunos com relação à pontuação, que W, R, LE, AD, B e WE fazem uso do ponto final em seus textos, os demais alunos ignoraram o mesmo. Quanto ao uso de dois pontos, pudemos observar seu emprego na produção textual de W. No que se refere ao uso da vírgula, esta só pode ser observada no texto do aluno R e assim mesmo com pouca evidência.

Com referência à organização de parágrafos, observamos que 98% dos alunos pesquisados desprezaram esse tipo de organização, podendo ser visualizada apenas na produção textual dos alunos R e W. Observamos que os alunos pesquisados fizeram uso da margem em suas produções textuais.

Outro item observado foi a questão do uso da letra maiúscula e minúscula, quanto a isso observamos que os alunos, com exceção de B, fazem uso da mesma no início dos parágrafos, mas a ignora para nomes próprios.

Alguns erros de segmentação de palavras foram observados em certos alunos, mas nada que chamasse a atenção, por exemplo, o aluno R ao escrever belo dia, ele escreveu *bélodia*, assim como ao escrever embaixo ele escreveu *em baixo*.

As alterações ortográficas referentes à junção indevida das palavras, de acordo com Zorzi (2003) devem-se à influência da oralidade. Essa tem como uma de suas características um fluxo sonoro continuado sem a quebra em cada uma das palavras e isso faz com que as crianças tendam inicialmente a escrever as palavras ligadas umas às outras.

Quanto à questão de acentuação, denota-se que os alunos já se preocupam em utilizá-la adequadamente. São poucos os casos em que não se visualiza essa preocupação.

Averiguamos que os alunos, mesmo com suas dificuldades, esforçaram-se para produzirem um texto com as principais idéias da literatura proposta para a leitura. O aluno WE fez uma produção breve sem maiores detalhes. Outro aluno que escreveu pouco foi GE e os demais procuraram comentar mais sobre a leitura.

Observamos que, dos quinze alunos pesquisados, apenas dois demonstraram não entender o que leram, foi o caso de W e AL, pois, na produção textual os mesmos, inventaram uma outra história.

Com exceção dos alunos W, AL, JK e MA, todos os demais alunos conseguiram interpretar a literatura que lhe foi solicitada.

Quanto às alterações ortográficas presentes na produção textual dos alunos essas foram analisadas de acordo com Lemle (2004) e Zorzi (2003). Seguindo os critérios de Lemle (2004), observamos alterações que se referem à falhas de primeira, segunda e terceira ordem.

De acordo com a autora, as falhas de primeira ordem acontecem quando o aluno se encontra na fase de domínio das capacidades prévias da alfabetização, cometendo falhas correspondentes às seqüências dos sons e às seqüências das letras. Nesse caso o aluno pode repetir letras, omitir e trocar a ordem das mesmas. Além disso, ele pode cometer falhas no que diz respeito ao formato das letras, e também ser incapaz de discriminar auditivamente alguns traços distintos do som fazendo trocas do tipo: p/b; d/t e p/f.

Analisando a produção textual dos alunos observamos esses tipos de falhas em seus escritos. Em sua produção textual, W comete algumas alterações nesse sentido, pois, ao escrever então, o aluno escreveu *indão*; *ninha* ao invés de minha. Na escrita de M encontramos omissões de letras, por exemplo, o aluno escreveu *enha* ao invés de lenha; *bagureiro* ao invés de bagunceiro; *norar* ao invés de morar.

No texto de AL, observamos falhas com relação à inversão de letras, variação dialetal. Ele escreve como fala, ao invés de escrever dentro escreveu *drento*; omissão de letra, escreveu *gabiela* ao invés de Gabriela, e ainda confunde /mê/ com nê/ escreveu *coner* ao invés de comer. AN também trocas letras, ao invés de escrever tudo ela escreveu duto, omitiu letras, por exemplo, ao invés de escrever três a aluna escreveu tês. O aluno R apresentou falhas ao escrever a palavra doutor, escreveu touth. A aluna B inverteu as letras da primeira sílaba ao escrever a palavra escada, escreveu secada.

Na produção textual do aluno LE, evidenciou-se também falhas de primeira ordem, ao escrever a palavra porco ele omitiu a letra r. Além disso fez trocas do tipo g/c am/ão escreveu calinha ao invés de galinha. O aluno LA fez omissões de letras em sua produção textual. Outro aluno que apresentou omissões de letras foi GU; além das omissões, ele apresentou trocas de letras.

Zorzi (2003) demonstra os fatores que podem determinar as omissões de letras na produção textual dos alunos. Segundo ele, o aluno que comete essas falhas ainda encontra-se num processo insuficientemente desenvolvido de segmentação fonêmica. Também pode ser que a criança não esteja segura para representar a palavra na escrita. Bem como a causa pode ocorrer por confusões entre o som que a letra escreve e o nome da letra, por exemplo, quando encontramos palavras escritas sem a vogal, pois ao escrever a letra t a criança acredita que a mesma já contenha o e.

No que diz respeito às falhas de inversões, o autor nos fala que essas correspondem a confusões quanto à posição das letras, seja ela em relação ao próprio eixo ou em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da sílaba ou palavra.

Outras alterações observadas na produção textual dos alunos estão relacionadas, segundo Lemle, com falhas de segunda ordem. Essas falhas são evidenciadas quando o aluno está retido na fase monogâmica da correspondência entre sons e letras, ignorando assim as particularidades na distribuição das letras. A escrita ainda se apresenta como transcrição fonética da fala. Essas falhas foram evidenciadas na produção textual dos alunos: GE, JH, AN, R,AL., M.

O aluno GE falhou ao escrever derrubaram pois escreveu *derubarão*; *varendo* ao invés de varrendo. JH é outro aluno que cometeu erro desse tipo, pois ao invés de escrever limpo ele escreveu *linpo*. O aluno AL cometeu falhas de segunda ordem ao invés de escrever então, escreveu emtão. Observamos falhas de segunda ordem na produção textual de JH, ao escrever combinaram ele escreveu *condinara*, nesse caso o aluno fez omissão de letras e trocas do tipo p/b. O aluno R ao escrever contar escreveu comtar.

Quanto às confusões entre “am” e “ão”, Zorzi (2003) nos diz que elas se tornam evidentes pelo fato de que, do ponto de vista fonético, as duas terminações se pronunciam da mesma forma. Assim, justifica-se a troca também pela influência da oralidade. E o apoio na oralidade é visto pelo autor como alterações decorrentes de se escrever do modo como se fala, ou seja, uma transcrição fonética.

As falhas ortográficas de AN também se enquadram nas falhas de segunda ordem, ao escrever a palavra lembro escreveu *elenbro*. O aluno R evidenciou falhas ao escrever a palavra correndo, pois escreveu *corerdo*.

Na produção textual do aluno AL, observamos que ao invés de escrever pensarão ele escreveu pemsarão. O aluno M, ao invés de escrever voltou, escreveu *voutou*, *arguila* ao invés de argila

Lemle (2004) nos adverte que a superação das falhas de terceira ordem se dá quando o aluno já alcançou o terceiro patamar do saber ortográfico e que já tenha incorporado a terceira visão da teoria da correspondência entre sons e letras. Evidencia que, para escrever algumas palavras em termos fonológicos, a opção pela letra correta é arbitrária, não havendo regras específicas para determiná-las. Para tanto, o aluno precisa memorizar a escolha adequada. Falhas desse tipo nos

indicam que os alunos ainda não estão atentos às especificidades da língua no que se refere à ortografia. Nesse caso suas falhas serão limitadas às trocas entre letras concorrentes do tipo: ç/ss; s/z; c/ss; j/g; x/ch; s/z; u/l; r/l.

Observamos esse tipo de falha nos escritos de AD, GE, M, AL, R, B, JH e LA.

O aluno AD ao escrever fazer escreveu *faser*; *embaicho* ao invés de embaixo. GE ao escrever raposa escreveu *rapoza*, a aluna B e o aluno LA também apresentaram a mesma falha. Já AL demonstrou falhas ao escrever *cerviso* ao invés de serviço. O aluno MA escreveu *deichou* ao invés de deixou; *rapoza* ao invés de raposa. O aluno R escreveu *pezadas* ao invés de pesadas.

De acordo com a mesma autora, não podemos nos esquecer da questão da variação dialetal, pois o professor precisa entender que as partes do sistema da convenção ortográfica, que têm relação arbitrária com os sons da fala, variam de dialeto a dialeto. O aluno AL evidenciou isso ao escrever a palavra reclamava a qual escreveu recramava.

As alterações mais freqüentes nos textos dos alunos foram omissões, inversões; e apoio na oralidade.

Devemos salientar a importância de fazer o aluno reconhecer a variação de dialeto existente nos diferentes grupos sociais, De acordo com Franchi (1993), o professor precisa reforçar nos alunos a sensibilidade para as diferenças do uso da linguagem, tornando-os conscientes das variações dialetais e do prestígio social da língua formal, bem como valorizar o dialeto das crianças. Para tanto, é fundamental levá-las a observar a oposição entre o padrão culto e o popular. Para a autora, é preciso ensinar aos alunos que a norma culta, a língua oficial, não é a única correta e que os

modos particulares de falar não são errados. No entanto, é bom dominar a norma culta e socialmente preferida, para que, no momento em que forem ao mercado de trabalho, não sejam barrados.

Feitas as observações sobre a leitura e escrita dos alunos, passamos a analisar o PHF dos mesmos e, assim sendo, optamos em fazê-los casa a caso.

3.3 VERIFICAÇÃO DO PERFIL DE HABILIDADES FONOLÓGICAS

O aluno AD

Ao analisarmos o PHF de AD, observamos que o mesmo encontrou dificuldades em recepção de rimas, reversão silábica, subtração de sílabas e fonemas. O teste colaborou para o entendimento da escrita no qual o mesmo apresentou alterações ortográficas no que diz respeito à omissão de fonemas, segmentação e influência da oralidade. Esses dados juntos nos levaram a considerar que o aluno não conseguiu estabelecer uma consciência fonêmica das palavras e sendo assim apresenta várias alterações ortográficas.

O aluno W

Analisando o PHF de W, notamos que ele encontrou maiores dificuldades no que diz respeito à segmentação frasal, vocabular, subtração silábica, fonemas, substituição e recepção de rimas.

Essas dificuldades do aluno foram observadas também na escrita, pois demonstrou não possuir consciência fonêmica. Ele ainda não adquiriu conhecimento metalingüístico capaz de operar com a linguagem. O aluno possuiu também dificuldade em segmentar e operar com estruturas silábicas.

O aluno G

O PHF de G revelou-nos que ele possui certas dificuldades em subtração de sílabas, fonemas e substituição.

Os dados obtidos no PHF, comparados à escrita, apesar dessa ter sido breve, constataram a dificuldade em estabelecer segmentação vocabular. Tanto no PHF quanto na escrita esses traços foram evidentes. Outra dificuldade de G foi a de subtração de sílabas e fonemas, evidenciando, com isso, falta de habilidade em lidar com as palavras de forma a segmentá-las. E esses aspectos, segundo Zorzi (2003), são cruciais para se entender a aquisição da escrita.

O aluno JK

A análise do PHF do aluno JK ficou prejudicada, pois, mesmo estando dentro da idade aconselhada para a realização do teste, o aluno ainda não dominava o alfabeto. Verificamos um desempenho que o colocou sob atenção. Não pudemos analisar suas dificuldades quanto à segmentação, substituição e rima isso devido ao fato citado acima. O aluno teve muitas dificuldades em estabelecer relação grafema-fonema.

O aluno M

O PHF de M revelou dificuldades de segmentação frasal e vocabular, substituição, rima seqüencial e reversão silábica.

As dificuldades evidenciadas no PHF se confirmam na produção textual do aluno, uma vez que ele apresentou alterações ortográficas referentes à segmentação e substituição. Como apontam Bradley e Bryant (apud ALVAREZ, s/d), as dificuldades em rimas, segmentação e adição de som são fatores preponderantes para causar dificuldades consideráveis na leitura. E, segundo esses autores, um treinamento da consciência fonológica pode resultar na maneira como as palavras estão estruturadas cognitivamente.

O aluno AL

O PHF de AL evidenciou dificuldade do aluno em subtração de sílabas e fonemas, recepção de rimas e reversão silábica. As dificuldades apresentadas pelo aluno no PHF se confirmam na leitura e escrita do mesmo, pois ele demonstrou não ter estabelecido habilidade para lidar com as palavras. Podemos dizer que AL não adquiriu a consciência fonêmica, tão importante para aquisição da escrita.

O aluno JH

Ao analisarmos o PHF de JH, observamos que ele apresentou dificuldades em segmentação frasal e vocabular, subtração de sílabas e fonemas.

O aluno JH, depois de 5 anos na escola, ainda apresenta dificuldades em estabelecer relação com as palavras. Evidenciamos no seu PHF, assim como em sua produção textual, dificuldade em segmentar as palavras. Ficou claro que o aluno não possui consciência fonêmica das palavras. Essa dificuldade pode ser observada também na leitura realizada por ele.

A aluna AN

Observamos, no PHF de AN, as dificuldades que a aluna encontrou em realizar segmentação frasal vocabular, substituição, recepção de rimas e reversão silábica. AN apresentou essa dificuldade tanto na leitura quanto na sua produção textual. Pautados em Zorzi (2003), podemos afirmar que AN ainda não compreendeu por completo que as letras enquanto símbolos gráficos correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmo. Falta-lhe habilidade para lidar com as palavras no sentido de segmentá-las em sílabas e fonemas.

O aluno WE

No caso do aluno WE, observamos que ele teve maiores dificuldades ao lidar com análise inicial e final. Quanto à segmentação, o aluno obteve êxito total, isso também evidenciamos em sua escrita, a qual não apresenta falhas dessa ordem. Apresentou dificuldades com relação à recepção de rimas, rima seqüencial e reversão silábica.

O aluno R

Ao analisarmos o PHF de R, observamos que encontrou maiores dificuldades de segmentação frasal e vocabular, substituição e reversão silábica. Essas dificuldades são visíveis na sua produção textual, na qual apresentou alguns problemas de segmentação de palavras, trocas de letras e omissões.

A aluna B

No PHF, B encontrou mais dificuldades com relação à adição, subtração e substituição de sílabas. Apresentou dificuldades também no que diz respeito à reversão silábica. A aluna B também demonstrou alterações ortográficas na sua produção textual.

O aluno LA

O PHF de LA nos mostrou que o aluno possui maiores dificuldades em adição de sílabas e fonemas, segmentação frasal e vocabular, substituição e reversão silábica. Estas dificuldades de LA também foram observadas no texto que escreveu. O aluno comete falhas na escrita, pois, em alguns momentos, ele não separa as palavras para escrever.

O aluno GU

Ao analisarmos o PHF de GU e compará-lo com a sua produção textual, notamos que o aluno apresentou problemas de segmentação nos dois momentos. Além de tais dificuldades, o aluno apresentou problemas em subtração, substituição de sílabas e reversão silábica.

O aluno LE

Em seu PHF, apresentou algumas dificuldades com relação à análise, adição, substituição e reversão silábica. Esses dados corroboram com a leitura e a produção textual de LE, as quais também evidenciaram as dificuldades do aluno.

O aluno AM

O PHF de AM confirmou o que já sabíamos o aluno, por não dominar o alfabeto, apresentou muitas dificuldades para realizar o PHF. Sempre que solicitado a responder as perguntas do PHF, o aluno demonstrou insegurança ao realizá-la.

A avaliação tornou-se difícil, pois não podemos pontuar dificuldades em um aluno que não se apropriou do alfabeto. Assim sendo, nossa análise ficou comprometida. O que podemos salientar é que o aluno está na 2ª série do Ensino Fundamental sem apresentar o mínimo de requisitos para tal. Fica-nos uma pergunta: Quais os sentimentos desse aluno perante seus amigos de sala? Esse aluno tem dificuldades ou é vítima de um sistema de ensino que promove sem se importar com a qualidade?

Não estamos defendendo a reprovação dos alunos, o que precisa ser mudado é a forma com que esse processo de promoção automática vem acontecendo e, principalmente, investir na capacitação de professores, pois os alunos, na realidade, só mudam de séries sem receber um acompanhamento eficaz para promoverem seu conhecimento, o que nos leva a crer em interesses puramente estatísticos.

Ao nosso ver, essa promoção deveria estar pautada nas oportunidades concretas de mudanças do aluno no sentido de levá-lo a superar suas dificuldades. O que se consegue com a promoção é o acúmulo das dificuldades dos alunos, já que suas dúvidas na série seguinte serão ainda maiores.

Os resultados obtidos nesta pesquisa leva-nos a concluir que esses alunos apresentam um déficit no se refere a consciência fonológica. Os erros mais visíveis na produção textual, leitura e PHF dos alunos justifica uma intervenção pedagógica baseada em uma instrução fônica, por apresentarem vários problema referentes aos aspectos fonológicos. No caso dos alunos pesquisados por nós, devemos concordar com Capovilla e Capovilla (2003) quando os mesmos nos advertem para a necessidade de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, uma vez que a falta desta acarreta dificuldades na leitura e escrita.

Morais (1996) fala da importância da descoberta de como as palavras escritas alfabeticamente correspondem às palavras faladas. A criança precisa aprender os fonemas. E para o autor, ela precisa de um ensino sistematizado sobre o código alfabético, pois sem isso ela não descobre os fonemas, sendo assim, cria um círculo vicioso que promove uma aprendizagem apenas aparente, mas ilustra a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita.

Além dos resultados obtidos com os testes de leitura, escrita e PHF, devemos salientar os resultados do teste de audiometria realizado nos alunos pesquisados. De acordo com a fonoaudióloga que acompanhou a pesquisa, dos quinze alunos pesquisados, três apresentaram problemas com relação à fonologia, são eles: M e JH da escola B e W da Escola A.

O diagnóstico de M e W, depois de realizarem a audiometria e ser feita uma avaliação quanto ao processamento auditivo central, revelou uma desordem com relação ao mesmo. Essa desordem consiste em perdas auditivas funcionais, ou seja, uma incapacidade de focar, discriminar e reconhecer informações apresentadas por meio da audição. Esse problema ainda pode ser agravado em ambientes com acústica pobre ou com baixa redundância de fala, ou seja, onde há competição de sons.

Outro aluno que apresentou problemas foi JH, da escola B. O diagnóstico alertou para um comprometimento da tuba auditiva e o mesmo foi encaminhado para um otorrinolaringologista para diagnóstico. O médico constatou a necessidade da realização cirúrgica envolvendo as vias respiratórias. Quanto ao resultado da audiometria dos demais alunos, não foi diagnosticado nenhum distúrbio.

3.4 DEVOLUTIVA PARA A ESCOLA E AS FAMÍLIAS

Na entrevista devolutiva para a coordenação da escola, colocamos as conclusões a que chegamos com a pesquisa. Explicamos a importância de se fazer um trabalho

diferenciado com os alunos, visando estimular um aprendizado mais eficaz, voltado para suas reais necessidades.

A direção das escolas por nós pesquisadas também receberá um material de apoio com o intuito de ajudar os professores na tentativa de buscar soluções para as dificuldades dos alunos. Materiais esses envolvendo atividades fônicas. Enfatizamos também a importância dos professores valorizarem as atividades dos alunos para os mesmos se sentirem motivados a participar das aulas.

A devolutiva para a família foi feita no processo da pesquisa, pois, sempre que necessário, entrávamos em contato com os pais via telefone e em alguns casos, pessoalmente.

Orientamos aos pais para estarem atentos às necessidades dos filhos, fazendo acompanhamento da vida escolar do mesmo, fator esse preponderante para que o filho reconheça a importância de estarem buscando sempre melhorias na aprendizagem.

Informamos aos pais de MA e W da importância de seus filhos serem acompanhados por uma fonoaudióloga para uma intervenção frente às desordens apresentadas no Processamento Auditivo Central. Quanto à mãe de JH, orientamos para que ela seguisse as orientações médicas cabíveis ao caso.

Passamos, no próximo momento, às considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que chegamos, nesta pesquisa, é que o desuso de um ensino mais elaborado da fonética, no momento em que se deixou de lado a cartilha e o método tradicional, influenciou de modo insatisfatório a aquisição da leitura e da escrita. Não estamos, em hipótese alguma, defendendo a volta do ensino tradicional, nem o emprego das cartilhas, as quais limitavam os alunos na construção dos seus saberes. O problema é que, ao abandonar o ensino tradicional, jogou-se fora também o que ele tinha de positivo, que era o ensino da fonética de modo mais sistematizado, sendo que esse trabalho é de suma importância para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os alunos por nós pesquisados demonstraram dificuldades inerentes às questões fonológicas, dificuldades essas evidenciadas na leitura, produção textual e PHF dos mesmos. Em se tratando de crianças, as quais apresentam algumas dificuldades na aprendizagem, compartilhamos com Capovilla e Capovilla (2003) da importância em remediar a situação que se faz presente. Falamos em remediar pelo fato de que essa situação não foi prevenida antes de acontecer. Para os autores, faz-se necessário um ensino baseado no método fônico. De acordo com os mesmos esta seria uma alternativa mais eficaz na tentativa de superar a situação detectada.

O que pudemos observar é que, ao término de uma leitura silabada, os alunos apresentavam dificuldades em compreender o que haviam lido. Nas comparações por nós realizadas, quanto a leitura, escrita e no PHF, evidenciamos que eles cometeram na leitura e escrita os mesmos erros do PHF. Essa constatação confirma

nossa hipótese inicial de que, no caso destes alunos, as dificuldades estão relacionadas à falta da consciência fonológica.

Os dados obtidos no PHF nos revelaram que os alunos pesquisados ficaram sob atenção, indicando assim que os mesmos não possuem uma consciência fonêmica acurada, prejudicando dessa forma todo o processo de aquisição da leitura e escrita.

A leitura dos alunos revelou que os mesmos não possuem fluência e automaticidade. Para Capovilla e Capovilla (2003), a falta de automaticidade na leitura se deve à falta de instrução fônica no processo de alfabetização dos alunos. Para os referidos autores, essa instrução é o aspecto primordial para o desenvolvimento de uma leitura dinâmica, com compreensão. Sob o ponto de vista deles, o método global deixa a desejar. No que se refere a essa questão, os alunos aprendem ler através de pistas, ou seja, por adivinhações contextuais e, assim sendo, não conseguem obter um domínio eficaz da leitura, comprometendo todo seu processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2003), sem fluência, a compreensão fica sacrificada por comprometer a capacidade de processamento pelo cérebro. Além disso, libera a atenção, pois o leitor deixa de prestar atenção em decodificar ou identificar as palavras, e com isso, não concentra sua atenção no texto, não permitindo estabelecer relações entre a idéia expressa pela palavra e o texto. Os alunos por nós analisados não dispõem dessa fluência na leitura, fazendo com que os mesmos apresentem uma compreensão menos precisa.

Evidenciamos problemas nesses alunos quanto à associação grafema-fonema; problemas ao ler e escrever palavras com fonemas contendo múltiplas representações gráficas, que é o caso, por exemplo, do fonema /z/; ler e escrever

palavras com grafemas os quais contém várias representações fonêmicas, por exemplo /x/; falhas em estabelecer palavras com dígrafos, no caso rr,ss,sc,nh, ch, lh, qu, gu, etc; dificuldades em ler e escrever palavras com encontros consonantais; ler e escrever palavras homógrafas, (mesma grafia e pronúncia diferente), homófonas, (a mesma pronúncia e escrita diferente). Tais problemas, apresentados por nossos sujeitos, representam, conforme a leitura realizada em Santos e Navas (2002), dificuldades com o processador fonológico. E segundo as autoras, é preciso reverter esse quadro, desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura e pela escrita, ou diminuir a aversão que apresentam tais atividades. Faz-se necessário proporcionar-lhes condições de decodificação e compreensão da leitura e, conseqüentemente, uma melhor organização da escrita e com menos erros.

Observamos que, dos sujeitos da nossa pesquisa, a maior parte representou sua escrita com apoio na oralidade. Isso se deve, segundo Zorzi (2003), ao fato de haver uma tendência de escrever palavras como elas são pronunciadas, uma forma de transcrição fonética. Para o autor, esses erros têm sido considerados, muitas vezes, como decorrentes de dificuldades no plano visual, ou seja, as crianças não são capazes de reter de modo adequado as palavras tal qual elas veêm.

As inversões também são visíveis. Essas alterações dizem respeito à posição das letras, quer em relação ao próprio eixo, quer em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra.

O que pudemos observar nos alunos por nós pesquisados é que ao término de uma leitura, silabada e lenta, pouco se entendia do texto lido. De acordo com Oliveira (2003, p.117):

O desenvolvimento da fluência depende do tipo de pistas que o leitor precisa usar para identificar a palavra. (...) O bom leitor é aquele que domina a rota fonológica, mas a dispensa quando é capaz de decodificar de forma automática. O treinamento em decodificação e o hábito de leitura, que desenvolve a rota ortográfica, contribuem para essa automatização

O autor fala da necessidade de tornar a decodificação automática, eliminando a vocalização, pois, assim sendo, o leitor libera a memória de curto prazo para que seja possível a identificação da palavra e seu sentido.

O ensino da fonética, para os alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita, é de suma importância: Todavia essa mesma constatação vale para os demais alunos. A fonética não seria uma alternativa para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar e, conseqüentemente, os índices do PISA e do SAEB?

Sabemos que os problemas educacionais não são meramente uma questão de método. Uma simples mudança do mesmo não resolveria os problemas apresentados. Compartilhamos com Colares e Moisés (1996) quando advertem que não podemos centrar as causas do fracasso em um só segmento seja ele qual for, pois, para as autoras, essa questão é social e politicamente produzida e por isso deve ser tratada em uma dimensão coletiva. Neste sentido, pressupõe a tomada de medidas visando melhorias em todos os segmentos envolvidos na aprendizagem.

Em primeiro lugar, podemos pensar em uma formação de professores mais elaborada, que vise uma melhor atuação dos mesmos nas escolas. Do nosso ponto de vista, antes de se fazer críticas as práticas dos professores, faz-se necessário investigar o porquê desse profissional não corresponder às expectativas desejadas.

A questão de não atingir as expectativas, muitas vezes, não está na falta de interesse do professor, mas sim na sua falta de conhecimento do assunto. No caso

das dificuldades escolares dos alunos, a questão é mais complexa, pois quando um profissional recém-formado se depara com essas questões, seja qual for a dimensão do problema, ele dificilmente saberá resolvê-las. São raras as faculdades e universidades voltadas para a formação de professores que possuem, na grade curriculares, disciplinas, voltadas a fundamentar e a lidar com tais situações. E quando essas disciplinas estão presentes, a carga horária das mesmas sempre deixa a desejar. O não contato com essas situações na formação acaba interferindo negativamente na sua prática profissional. Visto que a inexperiência desse profissional acaba por estigmatizar o problema, rotulando as crianças e enviando-as a outros profissionais e desistindo de investir em outras práticas que permitiriam aos alunos uma melhor compreensão. Essa falta de contato com as possíveis dificuldades que os alunos possam apresentar ajuda a engrossar as filas de crianças encaminhadas a clínicas em busca de um tratamento para seus problemas.

A sugestão que propomos para essa formação é de que haja, em todas as universidades envolvidas com a formação de professores, um centro de apoio à aprendizagem. Esse centro estaria voltado a atender crianças da Rede Pública de Ensino e, concomitantemente, auxiliaria na formação dos professores. A proposta é de que parte do estágio obrigatório desses acadêmicos fossem supervisionado dentro desse centro de apoio. A intenção é que, além de ajudar alunos com dificuldades e que não têm acesso a um atendimento específico, estaríamos enriquecendo a formação do professor. Seriam envolvidos nesse centro profissionais da área da educação, fonoaudiólogos e psicólogos. A idéia é de que as crianças inscritas no programa tenham acesso a uma triagem dos profissionais citados, visando identificar o motivo de suas dificuldades. Os estagiários acompanhariam todo o processo, feita a triagem, as crianças passariam por uma intervenção

pedagógica realizada pelas estagiárias sob supervisão de professores qualificados para tal. Sabemos que essa sugestão por si só não é a solução, mas certamente seria uma relevante contribuição para mudar a situação daquelas crianças que estão abandonadas no espaço escolar.

A importância desse estágio para os acadêmicos é de possibilitar-lhes o contato com as dificuldades com as quais poderão deparar-se enquanto profissionais e, o mais importante, eles terão a possibilidade de uma interlocução, ou seja, ao deparar com problemas, poderão, em equipe, decidir pela melhor forma de intervenção. Essa medida auxiliaria a formação dos profissionais das diversas áreas, os alunos que necessitam de ajuda e não podem pagar por isso e toda troca acadêmica, visto que essas trocas são de suma importância para todos os profissionais envolvidos na aprendizagem dos alunos.

A formação dos professores não se limitaria a esse estágio com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois o importante é que o profissional se depare com as duas situações. Uma vez que se faz necessário o contato com os dois lados, tanto com as crianças com dificuldades escolares, como com os alunos que não se encaixam em tal quadro.

Além do estágio com crianças que possuem dificuldades escolares, os acadêmicos do Curso de Pedagogia teriam que cumprir um ano de estágio atendendo crianças que não apresentem tal quadro, ou seja, as ditas “normais”. Isso possibilitaria a eles ter uma visão mais ampla das diferenças. O estágio direcionado desse profissional seria de extrema importância para os mesmos, pois ao se inserirem nas escolas, teriam uma visão bem mais ampla das dificuldades a serem enfrentadas e, nesse caso, estariam melhor preparados para atuarem na profissão.

Outra sugestão, para se ter um ensino de qualidade, está na prevenção dos problemas que possam surgir. Isso significa que as escolas precisam estar preparadas para realizar uma triagem nos alunos, pois verificamos que muitas crianças permanecem dois, três anos na mesma série e tardiamente descobrem que elas apresentam certos problemas fáceis de serem contornados. Esse é o caso de se fazer o PHF, teste de desempenho escolar (TDE). Além disso, a Rede Pública de Ensino deveria contar com profissionais que desenvolvessem audiometria, processamento auditivo e testes visuais nos alunos. Devemos salientar que essa triagem teria caráter de prevenção, já que ao detectar tais problemas, o fator interventivo seria aplicado precocemente evitando rotulações nesses alunos.

Quando não se previnem os problemas, temos que remediá-los, e isso se torna menos eficaz, uma vez que as crianças que passam muito tempo sem ajuda encontram maiores dificuldades para reverter o quadro apresentado. O que não podemos aceitar é essa morosidade instaurada em nosso cenário educacional, o qual espera o aluno reprovar três ou quatro anos para depois tomar alguma atitude.

Especificamente o Curso de Pedagogia deveria oferecer aos alunos um estudo detalhado de todos os métodos de alfabetização, seus benefícios e suas limitações, de modo que, futuramente, ao serem indagados sobre qual método utilizam para a aprendizagem, os mesmos possam dizer com clareza qual é a sua prática. Hoje o que mais se evidencia são professores dizendo que são adeptos de tal método quando na verdade sua prática é bem diferente dos fundamentos básicos do método alegado. Essas confusões deveriam ser sanadas na formação do profissional.

Ao finalizar este trabalho, queremos enfatizar sua importância para nossa formação por tudo o que aprendemos. Tal estudo, além de contribuir para nossa formação,

possibilitou um novo olhar sobre os sujeitos pesquisados. E as melhorias na vida deles por si só já valeram a pena.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A. M. M. A. et al.. **Perfil de habilidades fonológicas**. São Paulo: Via Lettera, s/d. (ISBN 85-7137-131-8).
- ARELARO, L.R.G. Resistência Submissão: A reforma na década de 1990. In: KRAWCZYN, CAMPOS, M. M. e HADD, S. **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debates**. Campinas: Autores associados, 2000.P.95-115.
- BASSEDAS, E. et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- BRASIL. Comissão de Educação e Cultura Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Brasília 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**: MEC/SEF, Brasília:1997.
- CAPOVILLA, A G. S. CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnom, 2000.
- CAPOVILLA, A.G.S. CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. 2 ed.- São Paulo: Memnom, 2003.
- COLLARES, C.A L. Moysés, M. A A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez: Campinas Unicamp: Faculdade de Educação. Faculdades de Ciências Médicas, 1996.
- FRANCHI, E. **P.E as crianças eram difíceis- a redação na escola**. São Paulo: Martins, 1993.
- FRIES, C. **Um porco vem morar aqui!** São Paulo: Brinque Book, 2000.
- JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica**, livro 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador** São Paulo: Ática, 2004

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp 1996.

NASPOLINI, A. T. **Didática de Português. Tijolo por tijolo: leitura e produção**. São Paulo: FTD, 1996.

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Conhecimento e atitudes para a vida: resultados do PISA**. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação: **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**, Curitiba: SEED, 1990.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A L.G. P.. **Distúrbios de leitura e escrita. Teoria e prática** São Paulo: Manole, 2002.

ZORZI, J.L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**, Porto Alegre: Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE

A) -ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL COM OS PAIS ⁴

1. Dados Gerais

- Apresentação do profissional
- Explicitação da queixa da professora
- O que pensam sobre o problema, se já tinham conhecimento do mesmo?
- Existem outros problemas mais importantes ou que causem maior preocupação (seja da mesma criança ou outro membro da família)?

→ Observar a comunicação escola e família.

2. Situação e Composição Familiar

- Membros que convivem com o aluno

a) Nome: _____ Idade: ____ Grau de Parentesco: _____
 Ocupação: _____ Horário de trabalho ou estudo: _____

b) Nome: _____ Idade: ____ Grau de Parentesco: _____
 Ocupação: _____ Horário de trabalho ou estudo: _____

c) Nome: _____ Idade: ____ Grau de Parentesco: _____
 Ocupação: _____ Horário de trabalho ou estudo: _____

d) Nome: _____ Idade: ____ Grau de Parentesco: _____
 Ocupação: _____ Horário de trabalho ou estudo: _____

e) Nome: _____ Idade: ____ Grau de Parentesco: _____
 Ocupação: _____ Horário de trabalho ou estudo: _____

⁴ (BASSEDAS, E. e outros. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996, p. 53 a 59).

- Relacionamento entre os membros da família.
- Relacionamento da criança com os membros da família.

→ Atentar para o tipo de regras existentes na família, até que ponto elas são funcionais ou claras.

→ Tentar entender qual é o papel da criança na família, as expectativas familiares em relação a ela e o tipo de relações estabelecidas.

3. Dados do Aluno

- **Concepção**
- **Nascimento**
- **Desenvolvimento inicial**

- Saúde
- Desenvolvimento motor
- Linguagem
- Cognitivo
- Afetivo
- Social

→ Semelhanças e diferenças em relação desenvolvimento dos outros filhos

- **Escolaridade**
- Idade de entrada na escola
- Desempenho na escola

- Atividades escolares preferidas e preteridas
- Professora(s) mais lembrada

Rotina diária do aluno

➔ Após o relato, focar o horário, tempo e local de estudo.

- **Atividades extra-escolares**
- **Expectativa e disponibilidade da família em relação ao atendimento**

- O que a família espera
- De que modo ela pode colaborar
- Estabelecimento do compromisso entre as partes:

Horário/pontualidade

Frequência/assiduidade

Ética (sigilo profissional)

Direcionamento das dúvidas e queixas à equipe responsável pela avaliação e atendimento

Por orientação da fonoaudióloga que auxiliou a análise do Perfil de Habilidades Fonológicas, foram acrescentadas questões quanto à audição do aluno.

B) ROTEIRO Da ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

a) Identificação

Data:

Nome da criança:

Idade:

Sexo:

Escola:

Série:

Desde quando frequenta esta escola?

É repetente?

Qual série?

Nome da Professora:

Formação:

b) Pontos norteadores para a entrevista

- O que mais a preocupa com relação a esta criança?
- fale desta criança
- aspectos do relacionamento (com os colegas, professores, funcionários; comportamento em sala de aula, no recreio ou noutras atividades)
- aspectos de compreensão geral e raciocínio
- aspectos de aprendizagem específica (em que ela tem mais dificuldade, o que contribui para a dificuldade; o que ela sabe mais, como aprende melhor)

c) ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA

Alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

As queixas mais frequentes sobre os alunos.

Participação da família na vida escolar.

Incidência de reclamações dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Orientação aos professores.

Verificação sobre as causas das dificuldades de aprendizagem

ANEXOS