



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**NAIARA DA SILVA HENRIQUE**

**DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 6º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

**SUMÉ – PB  
2018**

**NAIARA DA SILVA HENRIQUE**

**DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 6º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

**Monografia apresentada ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo na área de Linguagens e Códigos.**

**Orientadora: Professora Dra Maria do Socorro Silva.**

**SUMÉ - PB  
2018**

H519d Henrique, Naiara da Silva.  
Dificuldades de leitura e escrita no 6º ano do ensino fundamental  
II: relação entre alfabetização e letramento. / Naiara da Silva  
Henrique. - Sumé - PB: [s.n], 2018.

73 f.

Orientador: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro  
de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura  
em Educação do Campo.

1. Leitura e escrita - dificuldades. 2. Letramento. 3.  
Alfabetização. I. Título.

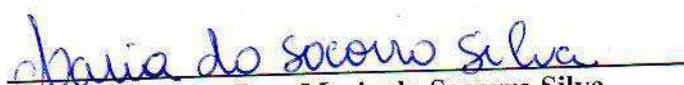
CDU: 372.45(043.1)

**NAIARA DA SILVA HENRIQUE**

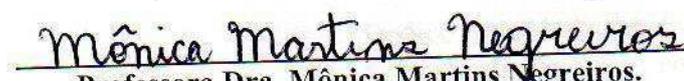
**DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO 6º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Monografia apresentada ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo na área de Linguagens e Códigos.

**BANCA EXAMINADORA:**

  
Professora Dra. Maria do Socorro Silva.  
Orientadora – UAEDUC/CDSA/UFCG

  
Professora Ma. Denise Xavier Torres.  
Examinador I – UAEDUC/CDSA/UFCG

  
Professora Dra. Mônica Martins Negreiros.  
Examinador II – UAEDUC/CDSA/UFCG

Trabalho aprovado em: 22 de março de 2018.

**SUMÉ - PB**

Dedico este trabalho aos meus pais, Francisca Núbia Alves da Silva, Nivaldo Henrique e a todos meus familiares, que sempre me apoiaram diretamente e indiretamente nos meus estudos. Apesar de todas as dificuldades, nunca deixaram de acreditar que um dia veriam sua filha, sobrinha, madrinha, prima formada em uma universidade pública e federal.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, que me deu força e coragem para vencer todos os obstáculos e dificuldades enfrentadas durante o curso, que me socorreu espiritualmente, dando-me serenidade e forças para continuar.

A professora Maria do Socorro Silva, minha orientadora, por ter acreditado na possibilidade da realização deste trabalho, pelo seu incansável e permanente encorajamento, pela disponibilidade dispensada e sugestões que foram preciosas para a concretização desta monografia.

A minha mãe e meu pai, pois com eles compartilho a realização deste trabalho que é um dos momentos mais importantes da minha vida.

A todos dessa instituição (UFCEG) que permitiram que eu chegasse onde estou, meus colegas de classe que foram verdadeiros e companheiros, e em especial a meu amigo Artur Alan e a minha amiga Grace Kelly, os quais contribuíram imensamente no meu percurso acadêmico e sempre serei muito grata por isso.

Agradeço especialmente aos professores/as, que me incentivaram a continuar lutando com garra e coragem e pelo desempenho dos mesmos.

*Ler e escrever de forma letrada é um conjunto de competências e habilidades, comportamentos e conhecimentos. Ler não é decifrar, escrever não é copiar.*

**Emília Ferreiro**

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como as professoras que exercem a docência nas turmas do 6º ano do ensino fundamental compreendem e lidam com as dificuldades de leitura e escrita nestas turmas, além disso, que mediações utilizam para superar tais dificuldades. Buscamos em Soares (2004, 2006, 2008), Kleiman (1995), Freire (1998), Ferreiro e Teberosky (1991), Ferreiro (1996) e Vigostski (2007, 2009) construtos teóricos para subsidiar nossas reflexões. Realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, que se caracterizou pela compreensão dos significados das práticas e das concepções dos docentes sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita das crianças. Tendo como busca a compreensão do objeto de forma mais ampla, este estudo também é descritivo-explicativo, pois, conforme nos indica Barros e Lehfeld (2007), é descritivo porque realizou o estudo, a análise, o registro e a interpretação das práticas realizadas em sala de aula sem a interferência do pesquisador. Ao mesmo tempo buscou ser explicativo, conforme coloca Lakatos e Marconi (2011), ao observar e registrar os fatos analisá-los, interpretá-los na busca de explicar os motivos e processos por trás das temáticas. Na observação das mediações por meio da leitura e escrita em sala de aula, selecionamos a partir de atividades realizadas pela professora, questões relacionadas aos seguintes eixos que são postos pelos programas de formação em leitura e escrita em curso no município: Apropriação do Sistema de Escrita, Leitura, Interpretação e Produção de Textos e Desenvolvimento da Oralidade. O que podemos verificar é que apesar de tanta discussão sobre leitura e escrita, diagnósticos sobre as dificuldades de aprendizagem, inclusive, com uma concepção de política avaliativa, que privilegia indicadores de ler e escrever, de programas específicos para esta questão como o Pró-letramento, muitos educadores/as ainda estão apegados/as a uma prática formalista, mecânica e fragmentadora da língua, uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, que ele só tem que memorizar. Assim, as atividades trabalhadas pela escola não são significativas, nem contribuem para sua leitura do mundo e da palavra, conforme nos colocava Paulo Freire. Além disso, as professoras atribuem à falta de concentração das crianças e o não acompanhamento das famílias às dificuldades de leitura em sala, e apesar das descobertas e estudos acerca das relações entre os processos de alfabetização e letramento, da concepção de leitura e escrita como sistema de representação, a discussão ainda é cercada de dúvidas e resistências nas unidades escolares, para as quais nem mesmo os educadores que atuam neste nível conseguem encontrar respostas e redirecionar os rumos do processo educativo.

**Palavras-chave:** Dificuldades da leitura e escrita. Alfabetização e Letramento. Aprendizagem na leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental. Licenciatura em Educação do Campo.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo las profesoras que ejercen la docencia en las clases del 6° año de la enseñanza fundamental comprenden y tratan con las dificultades de lectura y escritura en estas clases, además, qué mediaciones utilizan para superar tales dificultades. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, realizamos una investigación con abordaje cualitativo, que se caracterizó por la comprensión de los significados de las prácticas y de las concepciones de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura de los niños. En este estudio también es descriptivo-explicativo, pues, según nos indica Barros y Lehfeld (2007), es descriptivo porque realizó el estudio, el análisis, el registro y la interpretación de las prácticas realizadas en el aula sin la interferencia del investigador. Al mismo tiempo buscó ser explicativo, según coloca Lakatos y Marconi (2011), al observar y registrar los hechos analizarlos, interpretarlos en la búsqueda de explicar los motivos y procesos detrás de las temáticas. En la observación de las mediaciones por medio de la lectura y escritura en el aula, seleccionamos a partir de actividades realizadas por la profesora, cuestiones relacionadas con los siguientes ejes que son puestos por los programas de formación en lectura y escritura en curso en el municipio: Apropriación del Sistema de Escritura , Lectura, Intelección y Producción de Textos y Desarrollo de la Oralidad. Lo que podemos comprobar es que a pesar de tanta discusión sobre lectura y escritura, diagnósticos sobre las dificultades de aprendizaje, inclusive, con una concepción de política evaluativa, que privilegia indicadores de lectura y escritura, de programas específicos para esta cuestión como el Pro-letramento , muchos educadores / as todavía están apegados a una práctica formalista, mecánica y fragmentadora de la lengua, una tradición de enseñanza apenas transmisiva, es decir, preocupada en ofrecer al alumno conceptos y reglas listas, que él sólo tiene que memorizar. Así, las actividades trabajadas por la escuela no son significativas, ni contribuyen para su lectura del mundo y de la palabra, conforme nos colocaba Paulo Freire. Además, las profesoras atribuyen a la falta de concentración de los niños y el no acompañamiento de las familias a las dificultades de lectura en sala, ya pesar de los descubrimientos y estudios acerca de las relaciones entre los procesos de alfabetización y letra, de la concepción de lectura y escritura como sistema de la representación, la discusión todavía está rodeada de dudas y resistencias en las unidades escolares, para las cuales ni siquiera los educadores que actúan en este nivel logran encontrar respuestas y redirigir los rumbos del proceso educativo.

Palabras clave: Dificultades de lectura y escritura. Alfabetización y Letramento. Aprendizaje en la lectura y escritura en los años finales de la enseñanza fundamental. Licenciatura en Educación del Campo.

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>CDSA</b>	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PCNS</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Mapa do aprendizado em Português nas turmas de 5º ano Paraíba – 2015.....	<b>20</b>
<b>Gráfico 1</b>	Resultado da Prova Brasil de Língua Portuguesa - 5º ano – Sumé – PB 2015.....	<b>21</b>
<b>Gráfico 2</b>	Resultado Leitura e Interpretação de Texto – 5º ano – 2015.....	<b>22</b>
<b>Gráfico 3</b>	Taxa de rendimento por Etapa Escolar das escolas públicas urbanas do município de Sumé- 2016.....	<b>44</b>
<b>Ilustração 1</b>	Exercício escrito com vogais.....	<b>49</b>
<b>Ilustração 2</b>	Registro de atividade – trabalho com gramática.....	<b>50</b>
<b>Ilustração 3</b>	Registro de atividade – Trabalho com interpretação de texto.....	<b>54</b>
<b>Ilustração 4</b>	Atividade de Interpretação e produção de textos.....	<b>56</b>
<b>Quadro 1</b>	Unidades escolares com oferta de ensino fundamental do município de Sumé na Zona Urbana, por localização geográfica.....	<b>19</b>
<b>Tabela 1</b>	Taxas de Rendimento das Escolas Públicas Urbanas do Município de Sumé dos anos finais do Ensino Fundamental por turma- 2016.....	<b>45</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1	A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	18
2.2	CAMPO DE PESQUISA.....	18
2.3	SUJEITO DA PESQUISA.....	22
2.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	23
2.5	ANÁLISE DE DADOS.....	24
2.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	24
<b>3</b>	<b>A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA: RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
3.1	A LEITURA E A ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA.....	25
3.2	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	29
3.3	LEITURA E ESCRITA: AS INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS.....	34
3.3.1	Os programas para a leitura.....	34
3.3.2	Os parâmetros curriculares nacionais e sua visão sobre leitura e escrita.....	37
3.4	DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA NAS CRIANÇAS: CARACTERÍSTICAS.....	38
3.4.1	Fracasso escolar e avaliação da aprendizagem.....	40
<b>4</b>	<b>DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA NAS TURMAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>46</b>
4.1	PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA.....	46
4.2	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO TRABALHO COM LINGUAGENS EM SALA DE AULA.....	47
4.2.1	Compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos.....	48
4.2.2	Apropriação do sistema de escrita.....	49
4.3	LEITURA.....	52
3.3.1	Produção de textos escritos.....	55
4.3.2	Desenvolvimento da oralidade.....	57
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>66</b>
	<b>ANEXO A – A MENINA DOS FÓSFOROS.....</b>	<b>69</b>
	<b>ANEXO B – TUIM CRIADO NO DEDO.....</b>	<b>71</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Núcleo de Pesquisa Educação do Campo, Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG/CDSA, teve como finalidade identificar como as professoras que atuam com as turmas do 6º ano do ensino fundamental, compreendem as dificuldades de leitura e escrita nas crianças nesta etapa da educação, e que estratégias colocam para lidar com estas dificuldades de aprendizagem.

A motivação para realização desta pesquisa surgiu durante os estudos e observações realizados na disciplina Processos de Alfabetização e Letramento, tivemos contato com referencial teórico que suscita uma reflexão sobre a concepção de alfabetização hegemônica em nossa sociedade e sua desvinculação do processo de letramento, de como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita nas crianças, como as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes em nossa sociedade.

A aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre da mesma forma para todas as crianças e, dependendo da maneira como o processo de ensino é orientado, pode ocasionar dificuldades na aprendizagem de modo geral. Durante décadas o foco da discussão sempre foi nos métodos de alfabetização, e, com o isso, o ensino enfatizava o código linguístico<sup>1</sup>, ou os materiais didáticos, ou os métodos de alfabetização ou a preocupação centrada na criança e seu processo de aquisição da escrita, ou mesmo nas famílias que viviam em comunidades sem alto grau de letramento, como comunidades camponesas, indígenas e quilombolas.

Nossa escolha por investigar a questão das dificuldades da leitura e da escrita em turmas do 6º ano, foi porque verificamos durante nossa prática no Pibid Diversidade no Estágio Curricular Supervisionado, no qual realizamos a prática de docência nos anos finais do ensino fundamental, que muitas crianças continuam chegando ao 6º ano com estas dificuldades.

Na revisão de literatura que realizamos identificamos que a alfabetização continua como foco das políticas educacionais, embora, com uma ênfase em programas, projetos e campanhas, ainda não conseguiu extinguir o analfabetismo, presente em nossa sociedade, pois conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios de 2016, cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Usamos a expressão “código” linguístico para caracterizar o modelo de alfabetização vigente na época dos métodos em que a leitura e a escrita eram vistas como decodificação e codificação.

<sup>2</sup>A meta 9 do PNE determinava a redução do analfabetismo a 6,5% até 2015, o que não aconteceu.

As marcas das desigualdades sociais, regionais e geracionais, que marcam o Brasil, ainda permanecem, pois no Nordeste este percentual chega a 14,8%.<sup>3</sup> A Pnad aponta que a taxa de analfabetismo varia conforme a idade dos adultos. Entre os jovens de 15 a 19 anos, a taxa registrada foi de 0,8%; já entre as pessoas com 60 anos ou mais, o índice de analfabetismo sob para 22,3%, segundo as estimativas de 2015. Isso quer dizer que pelo menos um a cada cinco idosos brasileiros não sabem ler nem escrever. Na faixa etária de 10 a 19 anos, vemos o fracasso recente do sistema educacional brasileiro, ou seja, 7,4% são analfabetos, o que torna a questão mais grave, porque estes adolescentes ou ainda estão na escola, ou por ela já passaram, e continuam engrossando as estatísticas das pessoas que não aprenderam a ler e escrever.

O relatório da UNESCO calcula que, no mundo, haja 617 milhões de crianças e adolescentes, o equivalente a três vezes a população total do Brasil - incapazes de entender minimamente um texto ou resolver problemas matemáticos básicos, o que seria esperado em sua idade escolar, conforme coloca as diretrizes curriculares e os programas oficiais escolares. Este dado torna-se alarmante quando temos situações como da África Subsaariana, 88% dos alunos concluem os estudos equivalentes ao fundamental com problemas de compreensão em leitura. Para efeitos comparativos, esse índice cai para 14% na América do Norte e na Europa. Mesmo com todos os programas, campanhas e projetos existentes no Brasil, ao longo da nossa história, não conseguimos erradicar o analfabetismo.

Especificamente no Brasil, dados sistematizados pela Plataforma QEd<sup>4</sup> com base na Prova Brasil de 2015 dão a dimensão do problema no ensino fundamental: apenas 30% dos alunos da rede pública saem do 9º ano com aprendizado adequado em leitura e interpretação. Aqui você percebe que a dificuldade é grande até chegar ao 9º ano, e mesmo assim se percebe que os alunos não têm total compreensão da leitura e da escrita. Desta forma, no 6º ano não é diferente, pois esses alunos que chegaram até a esta etapa de ano, passaram pelas séries anteriores, com dificuldades de leitura e escrita, e embora se tenham ao longo do tempo elaborado programas para tratar especificamente da questão da leitura e escrita, aparentemente eles não tem conseguido solucionar esse problema, o que sugere que a questão precisa ser analisada e enfrentada com ações mais complexas, sistemáticas, permanentes e articuladas com diferentes dimensões: formação inicial e continuada dos docentes, materiais didáticos, concepções de leitura e de escrita, práticas avaliativas processuais e formativas.

---

<sup>3</sup>Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-aponta-pnad>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

<sup>4</sup>[www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br). Acessado em 13 de fevereiro de 2018.

Para se ter ideia da situação do sistema educacional, 31,2% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, segundo dados do Ministério da Educação, são reprovados justamente porque chegam ao quinto ano do ensino fundamental, sem saber ler nem escrever. Hoje na Paraíba, segundo dados parciais da Secretaria Estadual de Educação, existem 588.361 alunos divididos nas redes estaduais e municipais dos 223 municípios, sendo 73.776 matriculados do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I. Já na rede municipal estão matriculados 254.863 do primeiro ao quinto ano. Assim, percebe-se que é um grande problema existente no Brasil, as crianças não atingirem a proficiência na leitura e escrita e o governo não tomando medidas para que diminua esse número de alunos analfabetos.

A necessidade de redimensionamento do conceito de alfabetização como processo e o destaque do papel que a interação entre professor/a, estudantes e conteúdos assume no processo de aquisição da leitura e da escrita, foram redimensionados a partir dos estudos que buscam correlacionar o letramento com a alfabetização, inclusive, no questionamento a organização do ensino, que colocava a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental, como etapa obrigatória e suficiente para formação do cidadão, e um correspondente nível satisfatório de letramento (SOARES, 2003).

Com estas pesquisas, o conceito de Alfabetização passa a ser compreendido como processo específico de apropriação do sistema de escrita e de leitura, mas também de compreensão e representação deste sistema por parte das crianças e adolescentes. O letramento conforme nos coloca Soares (2008), é o estado ou condição de quem usa a leitura e a escrita nas práticas sociais, com suas diferentes finalidades e situações.

Para Montoya (1990, P.01), a leitura é uma habilidade básica, sobre a qual se constroem as demais capacidades estudantis. "Sem essa competência, estamos gerando crianças e adolescentes que vão (vivenciar) diretamente muitas frustrações pessoais e de integração social e profissional. Sem entender textos, é muito difícil avançar em qualquer área." Em sala de aula alguns alunos têm dificuldades na leitura porque eles não conseguiram decifrar as letras, não organizam as ideias para pronunciar as palavras, pois não basta a simples articulação de sons da fala para que uma pessoa entenda o que está sendo dito.

Assim, a concepção que a professora tem sobre a leitura e a escrita influencia a forma como esta questão será trabalhada em sala de aula, pois para Ferreiro (1995):

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la. As consequências pedagógicas mudam drasticamente e a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (p.10)

Essa conceituação nos leva a rever a concepção da escrita apenas como código, segundo Cagliari (1997), a escrita é um sistema de representação, pois argumenta que, se a criança aprendeu a língua oral é também capaz de aprender a escrita, se não aprende é porque a escola não sabe ensinar. E que se a criança tem vontade para ir à escola, tem vontade também para aprender. A escola, portanto, não pode tratá-la como um ser fracassado. A criança, na visão desse autor, tem tanta capacidade de aprender como aquela que tem tudo na vida, à sua disposição. A criança aprende a linguagem oral com necessidade de pré-requisito, para isso, basta ser exposta ao mundo da linguagem e conviver com pessoas que falam a sua língua materna. Assim para Soares (2008), o analfabetismo pode ser enfrentado à medida que se compreenda o processo de alfabetização de forma diferenciada, ou seja:

A alfabetização é um processo de aprendizagem contínuo na vida de uma criança, um jovem e um adulto, ela é fundamental para que possamos desenvolver nossos conhecimentos. É diante dos processos metodológicos e didáticos do professor que o aluno começa a desenvolver seus conhecimentos, que vai ser contínuo em seu processo de aprendizagem. (SOARES, 2008, p.02)

Segundo reportagem na FolhaUol (2017, p 01) “A situação se agrava quando se leva em consideração o grau de exigências do mundo atual, em que a informação disponível é complexa e tem diferentes graus de qualidade e confiabilidade - o que exige leitores com senso crítico e habilidade de interpretação”, pois hoje a sociedade se move em torno dos meios de comunicação que cresceram absurdamente no mundo, portanto se as crianças não se desenvolverem na escola nos anos iniciais e finais também no final vão sofrer com as exigências e falta de oportunidades que o Brasil faz questão de obter. As causas geralmente são colocadas no governo, na escola e até nos professores, mas não só isso influencia no fracasso na aprendizagem, temos um pressuposto que diferentes fatores interferem neste processo, e não podem ser analisados isoladamente, todavia, precisamos aprofundar cada um deles para pensar estratégias de como enfrenta-los, neste trabalho nos propusemos a analisar qual a concepção e como lidam os professores/as com estas dificuldades.

A visão do sujeito que aprende também é reformulada quando Freire (2009) coloca que “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, ser fazedor, transformador, que não apenas sabem, mas sabem que sabem. ” (p.60). É diante disso que se discute a ideia que enquanto seres humanos, seres transformadores e fazedores estarão sempre estudando formas

para que o desenvolvimento do processo de aprendizagem faça com que as crianças evoluam dentro da escola e fora dela, ou seja, no meio social.

Esta pesquisa centrou na compreensão e na prática dos professores/as das turmas de 6º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula, e tivemos como questões principais: Como os professores/as percebem as dificuldades de leitura e escrita em sala de aula? Que tipos de mediações desenvolvem para lidar com estas dificuldades?

Com base nestas questões nosso objetivo geral foi de analisar como os professores/as compreendem e lidam com as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças nas turmas do 6º ano do ensino fundamental. Nossos objetivos específicos foram definidos como: a) identificar as concepções de leitura e de escrita presentes nos professores/as de Linguagens que atuam nas salas de 6º ano; b) situar que tipos de mediações desenvolvem para lidar com as dificuldades de leitura e escrita; e c) refletir sobre a que atribuem às causas destas dificuldades dos educandos/as.

A abordagem qualitativa da pesquisa numa perspectiva descritiva e explicativa orientou nosso caminho metodológico para uma aproximação com a compreensão e o significado do objeto estudado. Os docentes que atuam com linguagens nas turmas de 6º ano foram os sujeitos da pesquisa, e como campo empírico, escolhemos uma escola com turmas dos anos finais do ensino fundamental, localizada na sede do Município de Sumé<sup>5</sup>.

Para concretizar estes objetivos organizamos este texto da seguinte forma: uma introdução onde trazemos a motivação, a justificativa, as questões e objetivos do trabalho.

O capítulo primeiro, no qual trazemos os caminhos metodológicos que usamos para realizar nossa investigação, para isto foi necessário o aprofundamento sobre a abordagem metodológica da pesquisa, a revisão da literatura sobre os conceitos fundamentais da pesquisa, e a definição dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa.

No segundo capítulo trazemos os fundamentos teóricos que orientaram nossos estudos sobre as dificuldades de leitura e escrita. São eles: A leitura e a escrita na sociedade e na escola que tratar o começo da leitura e escrita, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir à necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada de geração em geração. O redimensionamento do conceito de Alfabetização, que continua sendo o processo de aquisição do código, agora num diálogo com o conceito de Letramento, de Soares (2003) e Kleiman (1995), como o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

---

<sup>5</sup> Como este trabalho não tem nenhuma dimensão demonstrativa nem comparativa a identificação da Escola e das professoras será mantida em anonimato.

consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Situamos também algumas iniciativas governamentais para lidar com a questão da leitura e da escrita na escola e na formação docente, como forma de compreender as concepções presentes sobre a temática.

No terceiro capítulo trataremos as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita a partir das percepções dos professores, quais estratégias didáticas que usam a para trabalhar as dificuldades existentes em sala de aula e para promover apropriação do sistema de escrita, ou seja, trazemos a rotina escolar da rotina. Pois se percebe que as dificuldades de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano da sala de aula, é sem dúvida, um tema de extrema importância. Assim aprender a buscar uma metodologia adequada para superação das dificuldades encontradas no desenvolvimento da leitura e da escrita, facilitará o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, tecemos considerações gerais sobre uma relação entre nossos questionamentos, os objetivos e os achados em campo de pesquisa, e principalmente o aprendizado que tivemos durante este processo enquanto licenciada em Educação do Campo.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo teve como finalidade delinear o caminho metodológico que adotamos durante a pesquisa. Ele resultou da revisão de literatura que realizamos sobre metodologia de pesquisa, a revisão da literatura sobre os conceitos fundamentais da pesquisa, e a definição dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados durante a pesquisa.

A entrada no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, em 2014, para ser estudante da Licenciatura em Educação do Campo, nos possibilitou a partir de então o contato com o mundo campesino, com as escolas destinadas a esta população e as dificuldades vivenciadas principalmente no que se refere à Leitura e Escrita.

Os Laboratórios de Pesquisa e Prática em Educação do Campo, a participação como bolsista do Pibid Diversidade foram aprofundando os conhecimentos sobre este contexto e sobre a área de conhecimento das Linguagens e Códigos.

Esta imersão na prática também nos possibilitou identificar que as escolas localizadas na sede dos municípios do Cariri Paraibano, embora se identifiquem como escolas urbanas, na verdade, se situam num contexto permeado por uma ruralidade, característica deste nosso território, como também, recebem um percentual alto de crianças e adolescentes provenientes das comunidades campesinas, principalmente, pela inexistência de escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nestas comunidades<sup>6</sup>.

A prática nos estágios curriculares supervisionados III e IV, que se realizam na docência na área de conhecimento, também nos possibilitou, não apenas aprofundar esta concepção sobre as escolas localizadas na sede, como também, perceber que existia uma visão comum, que as dificuldades existentes nestas escolas eram das crianças provenientes das escolas do campo.

Este fato nos levou a fazer a opção de escolher como campo de pesquisa uma escola localizada na sede do município, para verificar como estas dificuldades são compreendidas e quais estratégias são usadas para lidar com as mesmas em sala de aula.

---

<sup>6</sup> O município de Sumé, possui uma escola que realiza oferta dos anos finais do ensino fundamental no campo, que localiza-se no Distrito do Pio X, resultado do processo de construção de escolas no campo e da nucleação intracampo.

## 2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Como abordagem da pesquisa utilizamos a perspectiva qualitativa. Segundo Bogdan e Bicklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes. A respeito da pesquisa qualitativa Lüdke (1986), mostra que a sua natureza se baseia no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse sentido, esta abordagem proporciona um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente escolar e a situação que está sendo investigada.

A metodologia utilizada para a coleta foi qualitativa, que se caracteriza por um aprofundamento na concepção e na percepção dos sujeitos sobre os acontecimentos e objetos estudados. Tendo como busca a compreensão do objeto de forma mais ampla, este estudo também é descritivo-explicativo, pois, conforme nos indica Barros e Lehfeld (2007), a pesquisa descritiva busca realizar o estudo, a análise, o registro e interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. Já a explicativa segundo Lakatos e Marconi (2011), registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas, pois o processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre eventos. Assim, a interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo.

Pois já que se tratava de um pequeno grupo, a característica desse tipo de pesquisa que, segundo André (1986), inclui a consideração dos diferentes pontos de vista dos envolvidos, o que possibilita a captura de sua perspectiva, era a mais apropriada para a situação, uma vez que se trata das considerações do grupo em questão.

## 2.2. CAMPO DE PESQUISA

O município de Sumé localizado no Cariri Paraibano possui uma rede escolar que oferta da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante desse quadro sobre as unidades escolares com oferta do ensino fundamental, escolhemos esta escola por ter nos evidenciado o maior índice de desenvolvimento insatisfatório sobre leitura e escrita.

**Quadro 1** – Unidades escolares com oferta de ensino fundamental anos iniciais e finais do município de Sumé, por localização geográfica- 2017.

UNIDADES ESCOLARES DA ZONA URBANA	UNIDADES ESCOLARES DA ZONA RURAL
EMEF PADRE PAULO ROBERTO DE OLIVVEIRA	UMEIEF JOSE BONIFÁCIO BARBOSA DE ANDRADE
UMEIEF PROFESSORA ZÉLIA BRAZ	UMEIEF MARCOLINO DE FREITAS BARROS
UMEIEF GONÇALA RODRIGUES DE FREITAS	UMEIEF RODOLFO SANTA CRUZ
UMEIEF IRINEU SEVERO DE MACÊDO	UMEIEF MANOEL INÁCIO
UMEIE PRESIDENTE VARGAS	UMEIEF SENADOR PAULO GUERRA
EMEF DEPUTADO EVALDO GONÇALVES DE QUEIROZ	UMEIEF JOÃO DE SOUSA

**Fonte:** Prefeitura Municipal de Sumé. Disponível em: <http://www.sume.pb.gov.br/unidades-escolares/>. Acesso em: 04 de março de 2018.

Como nossa opção era realizar a pesquisa numa escola localizada na sede do município, com oferta de anos finais do Ensino Fundamental, utilizamos então os seguintes critérios para escolha do Campo de Pesquisa:

- Ser uma escola da sede do município com oferta dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Ser uma escola que recebesse crianças da sede do município e das comunidades rurais do município;
- Ser uma escola que os/as professores/as participassem do Programa Pró-letramento – Pnaic;
- ser uma que apresentasse alto índice de crianças com dificuldades de leitura e de escrita no 6º ano<sup>7</sup>;

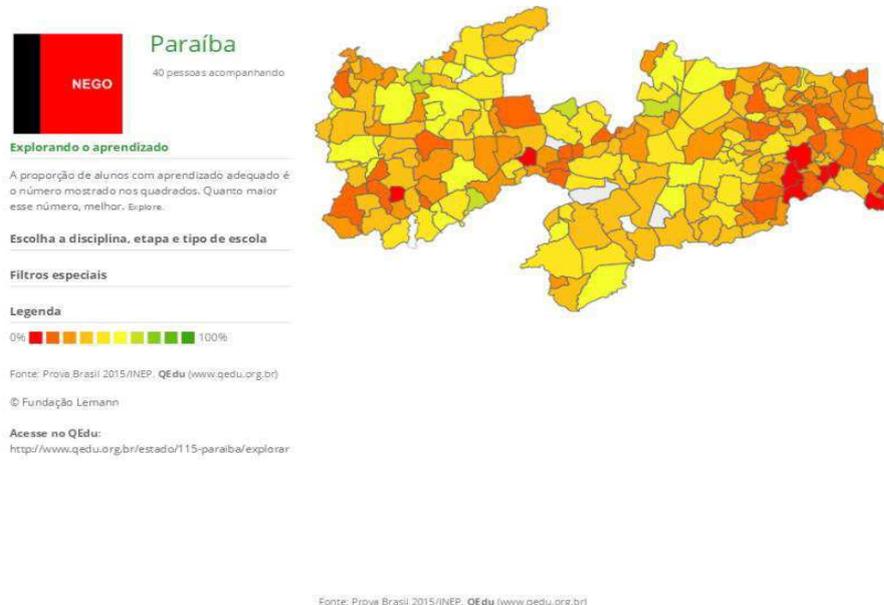
A coleta de dados foi feita apenas em uma escola porque esse trabalho não tem como objetivo comparar diferentes escolas e seu funcionamento, pretende compreender as dificuldades de leitura e escrita de crianças em fase de conclusão do 6º ano do ensino fundamental e quais as mediações utilizadas para lidar com tais dificuldades.

<sup>7</sup> No início do ano a Secretaria de Educação aplicou um diagnóstico de leitura e escrita nas escolas da rede municipal, e identificaram escolas com 50% dos seus estudantes com dificuldades de leitura e escrita.

A prática que tínhamos anteriormente nas escolas já evidenciavam estas dificuldades com a leitura e a escrita<sup>8</sup>. Muitas crianças, inclusive, demonstravam não se encontrar alfabetizadas, o que gerava muita discussão no grupo de docentes, todavia, não tínhamos naquele momento clareza das estratégias utilizadas para lidar com esta situação, o que suscitou nosso interesse pela investigação.

Buscamos então, acessar os resultados da Prova Brasil<sup>9</sup>, sobre o aprendizado na leitura e na escrita, no Estado da Paraíba, para termos uma ideia como esta questão se colocava no cenário estadual<sup>10</sup>. Vejamos o que nos mostra a Figura 1.

**Figura 1** – Mapa do aprendizado em Português nas turmas de 5º ano Paraíba – 2015.



**Fonte:** Resultados da Prova Brasil 2015/INEP. QEDu ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br))

<sup>8</sup>Essa questão foi de fundamental importância, considerando que não conseguimos fechar todo o processo de pesquisa, devido ao encerramento do convênio da prefeitura municipal de Sumé com a UFCG/CDSA.

<sup>9</sup> O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a educação básica do Brasil. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o [Ideb \(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica\)](#), que também é calculado a partir dos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e fornece, portanto, indícios sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas de todo o país. (site qedu.org.br – acesso em 13 de fevereiro de 2018).

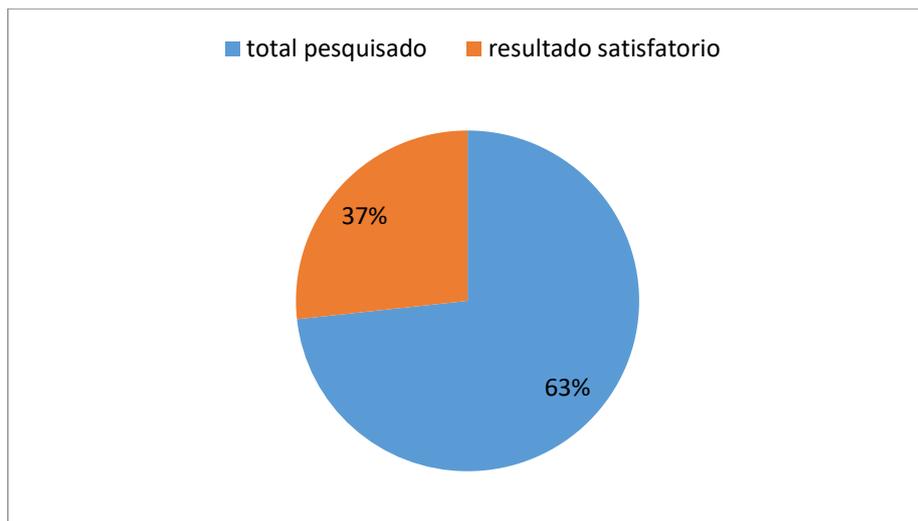
<sup>10</sup> Embora tenhamos divergências com relação à concepção de avaliação posta pelo SAEB, e conseqüentemente, aos limites postos pela Prova Brasil pela inexistência de um instrumento que apresentasse estes resultados resolveu trazer estes dados para situar a temática.

A Figura 1, nos mostra que a maioria dos municípios do Estado apresentam as cores de vermelho a laranja, o que expressa os menores índices de desempenho (percentuais abaixo de 20%). Os dados do mapa nos mostram que os municípios que apresentam o maior índice de desempenho (legenda verde), são: Várzea (67%), São Francisco (66%), Pedra Lavrada (63%), Água Branca (62%) e Santa Cruz (62%).

No que se referem ao território do Cariri Ocidental os municípios que apresentam o maior percentual, respectivamente, são: São João do Tigre e Prata com (55%), Taperoá e Livramento (49%), Monteiro (48%), Camalau (43%) e Amparo com (41%). Aparecendo, portanto, na faixa intermediária da avaliação, ou seja, os municípios com percentual de 40% a 50% de resultado.

O município de Sumé entra na terceira faixa de avaliação com desempenho inferior a 40% nas provas aplicadas pelo sistema. O levantamento que fizemos com relação à Prova Brasil de Língua Portuguesa, aplicado no 5º ano em 2015, no município de Sumé, apresentou os resultados do Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Resultado da Prova Brasil Língua Portuguesa - 5º ano – Sumé – 2015.

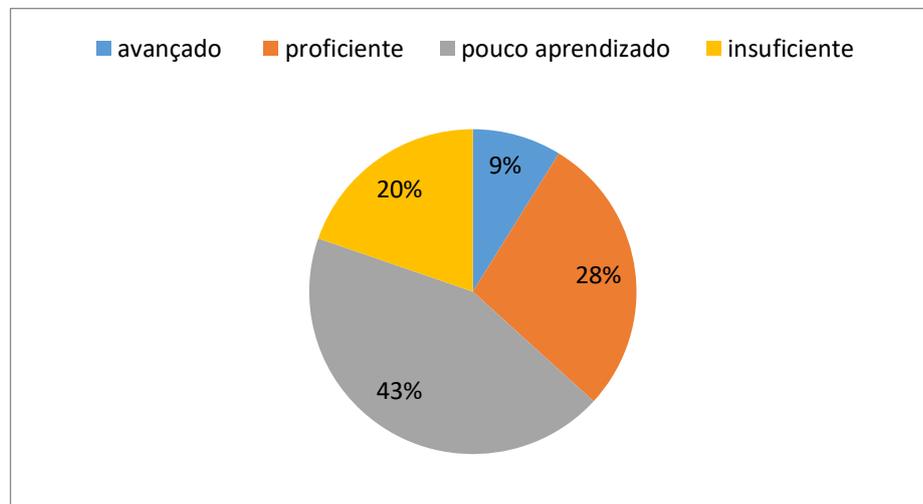


**Fonte:** Prova Brasil, 2015-INEP ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br))

Conforme o gráfico dos 192 alunos, que cursavam o 5º ano na rede municipal de ensino de Sumé, 179 realizaram a Prova Brasil, e apenas 71 demonstraram o aprendizado adequado em Português. Observando a porcentagem do aprendizado (37%), no 5º ano percebe-se que o grau de dificuldade está bastante alto, pois 63% demonstraram dificuldades de aprendizado em Português. Isso significa que um grupo chega ao 6º ano sem apresentar um desempenho satisfatório na leitura. Segundo os critérios adotados pelo SAEB.

Esses dados contribuíram para entender melhor a particularidade desta turma dentro do ensino fundamental, considerando que apenas 37% tiveram bom desempenho em Língua Portuguesa. No detalhamento dos dados identificamos conforme o Gráfico 2, os seguintes resultados:

**Gráfico 2** – Resultado Leitura e Interpretação de Texto – 5º ano – 2015.



**Fonte:** Prova Brasil, INEP, 2015([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)).

Conforme estes dados 63% das crianças apresentam pouco ou insuficiente aprendizado na leitura e interpretação de texto, destes 43% apresentam pouco aprendido e 20% insuficiente para as capacidades exigidas na leitura e escrita numa turma de 5º ano. Isto nos levou a direcionar nosso olhar para verificar se na turma seguinte - 6º ano – estas dificuldades permanecem, como os/as professores/as compreendem estas dificuldades e quais estratégias utilizam para lidar com elas.

### 2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Como sujeitos da pesquisa escolhemos professores/as que exercem a docência na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental<sup>11</sup>.

A proposta inicial da pesquisa era após a realização da observação participante, realizar uma entrevista com as professoras que atuavam com Língua Portuguesa, todavia, devido a

<sup>11</sup> Na referida escola esta área à docência é exercida por mulheres – assim, durante o texto sempre que nos referir as suas práticas e concepções utilizaremos a expressão no feminino, e quando nos referimos ao geral da categoria, utilizaremos as duas formas.

interrupção do convênio existente entre o CDSA e a prefeitura de Sumé, não recebemos autorização para permanecer no campo de pesquisa, o que nos levou a elaboração de um questionário (ver apêndice A), que teve como finalidade identificar a concepção sobre os processos de leitura e escrita por elas adotadas, as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelas crianças nas turmas do 6º ano, e quais estratégias utilizadas para lidar com essas dificuldades.

Embora tenhamos enviado para 05 (cinco) professoras, tivemos o retorno apenas de duas professoras, com o seguinte perfil:

A **professora A**, tem 16 anos de atuação em sala de aula, é formada em Pedagogia, e atua em escola localizada na sede do município, não possui biblioteca, apenas um espaço com livros de literatura em sala de aula.

A **professora B**, tem 26 anos de docência em sala de aula, é formada em Pedagogia, e atua em escola localizada na sede do município, não possui biblioteca, apenas um espaço com livros de literatura em sala de aula.

Assim, tivemos que recorrer aos registros no Diário de Campo, utilizado durante a Observação Participante, para análise do material referente as práticas das professoras.

#### 2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Nosso primeiro procedimento foi realizar um contato com a escola selecionada para apresentação da pesquisa, socialização e assinatura do termo de consentimento para a pesquisa, no qual foi assegurado o anonimato da escola e dos docentes.

Em seguida, iniciamos a Observação Participante, que conforme Anguera (1985), é definida técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo ou de uma comunidade. Como instrumento auxiliar da observação participante utilizamos o diário de campo para registro, bem como a coleta de exercícios e atividades realizadas em sala de aula.

O instrumento utilizado para coletar a concepção das professoras foi o questionário (anexo I). Na concepção de GIL (1999): O questionário é definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por

escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O instrumento tinha sete questões abertas e oito questões fechadas. Nas questões fechadas, apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista (GIL, 1999), mas de acordo com o questionário o respondente tem a opção de deixar em branco ou responder.

Nas questões abertas apresenta-se a pergunta e deixa-se um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição (GIL, 1999). Vejo como vantagem as questões abertas, isto é, de não obrigar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas e, também permitirem respostas mais prolongadas e interessantes, proporcionando maiores informações sobre a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita.

## 2.5 ANÁLISE DE DADOS

Na análise de dados serão abordadas as respostas do questionário semiestruturado realizado, conforme foi explicado na metodologia, e para analisá-las será utilizado como base o referencial teórico apresentado no início deste trabalho, Buscamos o registro das mediações com leitura e escrita em sala de aula, selecionamos, a partir de atividades realizadas pelas professoras, questões relacionadas aos seguintes eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura, interpretação e produção de Textos e desenvolvimento da oralidade.

A partir do registro e descrição das atividades buscamos realizar a análise e interpretação dos significados num diálogo permanente com o referencial teórico da pesquisa.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta investigação está ciente da importância em considerar a resolução MS 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de que as pesquisas no âmbito da Psicologia e demais Ciências que lidam com seres humanos, devem ser submetidas à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Logo, antes da realização do questionário, o projeto será submetido ao Comitê de Ética e com a devida autorização, todos os procedimentos serão iniciados. O Termo de consentimento livre e esclarecido contendo os objetivos da pesquisa, a não obrigatoriedade em participar da mesma e o anonimato dos participantes foi assinado pela direção e professora/o da Escola.

### **3 A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA: RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

No segundo capítulo trazemos os fundamentos teóricos que orientaram nossos estudos sobre as dificuldades de leitura e escrita. A reflexão sobre o processo de construção da leitura e da escrita na humanidade, portanto, uma prática histórica e social, que foi definindo seus usos e finalidades dentro da sociedade ao longo dos tempos, dialogou com os conceitos de Alfabetização e Letramento durante todo o trabalho.

O redimensionamento do conceito de alfabetização a partir da Psicogênese da leitura e da escrita com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), ajudaram a entender a alfabetização enquanto um processo de ensino aprendizagem que acontece antes, durante e depois do período escolar, mais que possui uma dimensão individual, ao possibilitar o processo de aquisição do código. Esta visão se amplia com os estudos sobre o Letramento, conforme os estudos de Soares (2003) e Kleiman (1995), que traz uma articulação entre o indivíduo e o social, ao colocar as práticas e os usos da leitura e da escrita na sociedade e na cultura escrita existente em cada uma dela.

A inquietação com a permanência das dificuldades de leitura e de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, que teria como pressuposto a construção do sistema alfabético de escrita, nos levou a estudar sobre que ações foram e estão sendo propostas pelo poder público para as escolas no que se refere a esta dimensão da aprendizagem. Assim, fomos buscar os referenciais postos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e no recente Programa do Pró-Letramento para a leitura e escrita.

Este referencial teórico foi construindo o capítulo que segue, e conseqüentemente, expressando o que nos orientou durante a pesquisa e na análise do material coletado.

#### **3.1 A LEITURA E A ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA**

A partir da necessidade de comunicação do dia a dia da humanidade é que surgiu a escrita e a leitura, e, ao inventar a escrita, o ser humano também fez surgir à necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada para as novas gerações. Assim, é de suma importância que a alfabetização não acabe no processo de desenvolvimento da criança e sim que seja passada

de geração em geração. Com relação à necessidade do surgimento da escrita para o dia a dia da humanidade, Cagliari confirma que:

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários. Com o passar dos tempos em função da necessidade que a escrita e a leitura passassem de geração em geração e que realmente se entenda o que está escrito surgiram às regras da alfabetização. (CAGLIARI, 1998.p.14)

Na antiguidade a escrita se deu através de símbolos, as pessoas sentiam a necessidade de se comunicar, então desse modo começaram a se comunicar através de símbolos e foi assim que começou o processo da escrita. Na antiguidade não existiam vários métodos e formas de se alfabetizar uma pessoa. Havia apenas um modelo padronizado e mecânico de cópia e leitura. Com relação à forma em que as pessoas eram alfabetizadas nesse tempo Cagliari afirma que:

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização. Muito mais tarde o ensino da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização chegou ao Brasil, tendo início com os jesuítas, os quais ensinavam a ler e a escrever. ” (CAGLIARI, 1998.p.15)

Paiva (2003, p. 43) confirma que, “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar”. Mas, o Brasil, com o passar dos tempos, não alfabetizava muito diferente da forma adotada na antiguidade, e, infelizmente, ainda, no país, acontece de professores ensinarem de forma padronizada e mecânica, contribuindo para uma grande defasagem na formação de crianças que saem das séries iniciais do ensino fundamental. Até hoje, o Brasil não alfabetiza diferente da antiguidade, muitos ainda continuam utilizando os princípios da Pedagogia Tradicional, e centrando a alfabetização no uso de um método.

Durante vários anos, o ensino da linguagem preocupou-se com os aspectos formais da língua e muito pouco com a sua funcionalidade e utilidade como sendo um instrumento de comunicação, informação e aprendizagem. Ou seja, o ensino apenas era preocupado com os

aspectos formais e não com sua funcionalidade no meio social.

Partindo desse pressuposto, a preocupação com a aprendizagem das letras e sílabas nas séries iniciais era muito grande, pois pensava-se que saber as letras soltas, ou se basear em sons, permite ao indivíduo, formar palavras, frases e textos, para posteriormente interpretá-los. Assim sendo, tratava-se da aprendizagem do alfabeto e por isso até hoje utilizamos o termo alfabetização para as séries iniciais. Nesse sentido, aprendíamos a língua de uma forma estranha, a partir de regras e não de sua vivacidade, isto é, esquecia-se que a língua era viva, que possuía uma função social de informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias, sentimentos. (REVISTA MUNDO JOVEM, Maio, 2004. p.19).

É o que acontece um pouco ainda hoje na sociedade e nos espaços escolares, que apenas ensinam as regras ou passam textos sem levar a criança a criticidade, fazendo com que a língua se torne morta perante o meio social e escolar. Onde a criança não é levada a perceber que a escrita e a leitura são essenciais para se comunicar, expressar e informar.

Atualmente o ensino da linguagem vem passando por modificações na tentativa de respeitar a funcionalidade da linguagem num primeiro momento, para, em seguida, poder se preocupar com a correção da forma, tanto gramatical quanto ortográfica e caligráfica. Partindo dessa premissa, ensinar as crianças a ler, a escrever e a se expressar de forma competente na língua portuguesa, perpassa todo o percurso escolar das crianças e adolescentes.

A sala de aula precisa ser o espaço, no qual os estudantes possam acessar gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes.

Gêneros de textos são as diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros.

Os suportes referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros. (Pró-Letramento, 2008, p. 19)

A concepção de se ensinar a partir dos gêneros textuais e utilizando diferentes suportes, possibilitando a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a diversidade de materiais em sala de aula, e principalmente, práticas de letramento que possibilitem a interação e registro de gêneros de textos com usos sociais mais diversos.

Neste contexto, as contribuições de Freire (1999) são relevantes, pois redimensiona o conceito de leitura e escrita, ao colocar que:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. É urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que compreensão científica do programa traz sua colaboração. É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milênio ostentando os índices de analfabetismo, os índices que e das que mal alfabetizadas, estão igualmente proibidas de ler e escrever, o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização e que com isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiadas. (p.08)

O conhecimento, a valorização, a circulação, os usos e as funções da língua escrita na sociedade são colocados como essenciais para orientar as estratégias didáticas a serem trabalhadas em sala de aula. Desta forma adotamos como conceitos chaves para análise categorias relacionadas aos estudos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, e que também encontramos como eixos importantes no Programa Pro-Letramento<sup>12</sup>, que as professoras da escola acessaram como proposta de formação continuada na área de linguagens.

Neste sentido, possuíam conhecimentos sobre estes eixos que se colocam como fundamentais para o trabalho com a leitura e a escrita, quais sejam:

- Compreensão e apropriação da cultura escrita
- Apropriação do sistema de escrita
- Leitura
- Produção de textos escritos
- Desenvolvimento da oralidade

Assim, nossa observação em sala de aula pautou-se por identificar como estes eixos eram trabalhados pelas professoras, e que tipo de estratégias utilizavam.

---

<sup>12</sup> Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Na década de 1980, o conceito de alfabetização que até então, era visto como um processo escolar de aquisição do código, de associação entre fonemas e grafemas, de codificação e decodificação, foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, principalmente com os estudos de Ferreiro e Teberosky, 1985. Assim Val (2006) redimensiona o conceito de alfabetização, pois:

Alfabetização é um processo de ensino aprendizagem que acontece antes, durante e depois do período escolar, ou seja, a alfabetização acontece dentro e fora do ambiente escolar. A alfabetização é então, a ação de fazer com que a pessoa se aproprie de habilidades que levam a leitura e a escrita. (VAL, 2016, p.19).

Para Val (2006, p. 19), “pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. ” Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras.

Através de leituras sobre o tema foi possível constatar que um conceito básico para a alfabetização é de que ela é um processo que leva à aprendizagem inicial da leitura e escrita. Ou seja, alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Com isso, estamos acostumados a ouvir que alfabetizar é tratar da linguagem escrita, porém, sabe-se que é muito mais que isso. Falar e escutar, além de ler e escrever, são ações que permitem produzir e compreender textos.

Na segunda metade dos anos de 1980, este debate se amplia nos meios educacionais, quando surge o termo *Letramento*, que, conforme nos mostra os estudos de Soares (2003) e Kleiman (1995) é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos).

A contribuição trazida pelos estudos de Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, a partir de 1974, de que a aquisição do conhecimento se dá a partir da interação entre sujeito e objeto – a língua. Considera assim, a língua como um objeto social, cujo contato as crianças já

possuem antes de chegarem à escola. Essa teoria, formulada e comprovada pelas duas pesquisadoras, foi divulgada em uma obra publicada no Brasil, em 1986, "a Psicogênese da língua escrita". Já em nota preliminar dessa edição, anunciam a perspectiva adotada para a realização da sua pesquisa:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia. Insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Dessa forma, essas autoras vêm demonstrar, na "Psicogênese da língua escrita" que as crianças antes mesmo de irem à escola já iniciam a escrita, através de rabiscos, riscos, pois, é através dos rabiscos que acontece o primeiro desenvolvimento da escrita no processo de desenvolvimento.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1986, p.02) desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo, deixando claro que a teoria piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem, tendo aí um papel marginal na constituição das competências cognitivas, fazendo com que buscassem na Psicolinguística, fundamentos para a investigação da Psicogênese da Língua Escrita.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Faltando o primeiro que é o rabisco, onde a criança começa os primeiros passos da escrita. Essa construção demonstrada na pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos:

1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais);

2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica;

3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. Essa aprendizagem segue um processo que poderíamos descrever com Weisz, como:

A criança começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

Assim, a criança começa depois do processo de rabisco, a perceber que a representação da escrita é diferente do desenho, mudando a visão e seu processo de alfabetização e assim sucessivamente vão surgindo as letras, as palavras, até que chega o momento de a criança estar completamente alfabetizada. E, a seguir, com Ferreiro, quando esta enfatiza que novas informações.

Vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

E assim, aqui a criança já percebe que as palavras não só têm uma sílaba ou só uma letra, e nem que pode colocar mais letras do que necessário na palavra, ou seja, aqui a criança

já está bem encaminhada no processo de alfabetização, praticamente alfabetizado, mas precisando entender, mais como funciona a escrita.

Neste sentido, Ferreiro (2000, p.61) diz que “é necessário que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança, é preciso que haja uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar.” Ou seja, o professor tem que rever as formas, os métodos de ensino para que as crianças se alfabetizem de forma satisfatória. A preocupação de compreender como esta questão está presente dentro da sala de aula, e como isto interfere nas dificuldades das crianças que chegam ao final desta etapa do ensino fundamental sem ler e escrever motivou a realização desta pesquisa.

Portanto, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em três níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem.

1. No **nível pré-silábico**, em um primeiro momento, o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere. Há um avanço, quando se percebe que a palavra escrita representa não a coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aprendiz percebe que se escreve com letras que são diferentes de desenhos. Entretanto, ainda neste nível, mesmo após tomar consciência de que se escreve com letras, o aprendiz tenderá a grafar um número de letras, indiscriminado, sem antecipar quantos e quais caracteres precisará usar para registrar palavras. Por exemplo, quando o professor pedir que escreva gato, poderá escrever RARDICO, normalmente limitando-se a usar apenas um pequeno inventário de letras, como as de seu nome (RICARDO, por ex.), sem correspondência sonora alguma.

2. **Silábico:** somente quando for questionado sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a quantidade de letras que deverá registrar para escrever. Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. Para a palavra BONECA, poderá grafar IOD, por exemplo. Assim, a passagem para o nível silábico é feita com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE- -CA, e assim por diante.
3. **Silábico-alfabético:** É comum, principalmente entre as crianças, encontrarmos alunos que parecem “comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem. Entretanto, os adultos reconhecem como palavras, combinações de letras e sílabas com algum significado e que se distinguem dos desenhos. Sabem que o alfabeto não basta, para ler e escrever. Muitos o sabem de cor, inclusive com o valor fonético das letras, mas não conseguem combiná-las. Isto pode implicar condutas diferenciadas na orientação de crianças que aceitam bem a didática do nível pré-silábico, e de adultos que preferem segmentos maiores com significação, caminhando da palavra para a análise das famílias silábicas. Desta forma sugestões para trabalhar neste nível são: Fazer listas e ditados variados (de alunos ausentes/ presentes, livros de histórias, ingredientes para uma receita, nomes de animais, questões para um projeto); Usar jogos e brincadeiras (forca, cruzadinhas, caça-palavras); Organizar supermercados e feiras; Fazer “dicionário” ilustrado com as palavras aprendidas, diário da turma, relatórios de atividades ou projetos com ilustrações e legendas; Propor atividades em dupla (um dita e outro escreve), para reescrita de notícias, histórias, pesquisas, canções, parlendas e trava-línguas.
4. **A alfabética:** Nesse nível alfabético, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão

conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

Para determinar ou não cada nível em que a criança se encontra, não devemos apenas nos atentar a escrita/grafia e tirar nossas conclusões sobre a mesma. “As intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada” (FERREIRO, 1995, p.25). Como bom profissional, o professor deve avaliar também a postura da criança e todo processo de construção dessa escrita.

### 3.3 LEITURA E ESCRITA: AS INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS

Como estes conceitos estão presentes nos programas governamentais com os parâmetros curriculares, com a formação do professorado- via pró-letramento, achamos necessário fazer uma reflexão a respeito.

A pesquisa de campo nos mostrou a importância de contextualizar no trabalho, quais os programas governamentais existentes sobre a leitura e a escrita, considerando a influência que o livro didático e as ações governamentais de formação para leitura e escrita, tais como Pró-Letramento e PNAIC<sup>13</sup>, estão presentes na prática dos professores/as. Portanto, buscamos situar as iniciativas governamentais no que se refere à leitura e a escrita.

#### 3.3.1. Os programas para leitura

Uma das primeiras iniciativas existentes no Brasil, para tratar sobre a leitura e a escrita, aconteceu ainda em 1968, em plena ditadura militar, com a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. Este projeto atuou durante muitos anos, e criou em 1982, o primeiro projeto nacional de leitura para as escolas públicas, envolvendo literatura infanto-juvenil, que ficou conhecida como Ciranda de Livros, e mais adiante com a criação do Programa Sala de Leitura.

Na década de 1990, a fundação da Biblioteca Nacional, como órgão do Ministério da Cultura, suscitou a criação de uma Política Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, que

---

<sup>13</sup> O lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 8 de Novembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, PNAIC constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

segundo o site do MEC, teve como objetivos gerais: promover o interesse nacional pela leitura e estruturar uma rede de programas para consolidar práticas leitoras e acesso ao livro<sup>14</sup>. O Programa que tem por objetivo incentivar a montagem, a criação e a ampliação de acervos literários das bibliotecas escolares.

A partir de 1995, o MEC, passou a desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para resolver a situação que se vivia com os livros didáticos, que eram criticados pelos professores/as, por serem desatualizados, com erros conceituais e inadequados para a formação dos estudantes. Assim, estruturaram o Guia do Livro Didático, que se torna a referência para a escolha dos livros pelos professores e professoras da rede pública de ensino.

Outro dado importante foi à criação do Programa Nacional do Livro Didático – Campo, que possibilitou que as escolas rurais pudessem a partir de 2013, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, escolher um livro didático específico. Desde então, que o Município de Sumé passou a adotar coleções específicas para as escolas do campo do município.

Em 1997, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), criou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com a intenção de promover às Escolas Públicas de Ensino Fundamental recursos diversificados de leitura.

Segundo dados do Censo Escolar de 2015, das 14 escolas públicas existentes em Sumé, 01 (uma) possui biblioteca e 02(duas) possuem salas de leitura. O que mostra a necessidade deste espaço nas escolas públicas do município.

Embora todos esses Programas, Projetos e Campanhas apresentassem, na época da implantação, objetivos bem definidos no que diz respeito ao incentivo à leitura, não há análise de dados concretos que comprovem a eficácia dessas ações.

Sendo assim, qualquer programa, projeto ou campanha que tenha a intenção de promover a leitura precisa olhar para os dois ambientes em que a criança costuma estar: a escola e a casa. Mas, para que isso aconteça, é preciso que haja vontade política para que tais programas obtenham resultados.

Nos últimos anos, têm surgido também programas de formação continuada para alfabetizadores, dentre estes, o município também acessou o Pró-letramento e o PNAIC.

O Pró-Letramento<sup>15</sup> é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais

---

<sup>14</sup>[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) – acesso em 02 de março de 2018.

<sup>15</sup> O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais

do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

É importante situar que a origem dessa ação de formação continuada do Governo Federal está diretamente relacionada com o projeto político que amplia, de oito para nove anos, a duração do Ensino Fundamental no país - nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Tal ampliação complementa a Lei n. 11.274, de 06/02/2006, já em vigor, que prevê a entrada nesse nível de ensino das crianças com seis anos de idade e um período de transição de quatro anos para as redes públicas se adequarem à nova normatização do Ensino Básico. (BRASIL, 2006b) Essa medida aumenta o tempo de escolarização com a intenção de promover uma reflexão sobre a cultura pedagógica da alfabetização no Ensino Fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da Educação Básica.

Conforme posto no material do Pró-Letramento (2008), a compreensão e valorização pela escola da cultura escrita na sociedade, é um ponto de partida fundamental para repensar o trabalho escolar e a integração dos alunos no mundo letrado. Para isto, precisa ter uma orientação sistemática para adoção de procedimentos pedagógicos em sala de aula, para compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos.

O reconhecimento dos saberes dos professores, sua valorização profissional e a ênfase nas dimensões mais práticas do ensino aparecem como avanços contidos nessa proposta de formação. Entretanto, podem-se identificar também algumas limitações importantes contidas na própria perspectiva de prática reflexiva adotada pelo programa de formação. Ao se atribuir centralidade ao professor e ao fazer docente, corre-se o risco de enfatizar em demasia a prática em detrimento da teoria. Segundo Pimenta (2002), diversos autores têm apontado os riscos de um possível 'praticismo', ou seja, de se considerar que bastaria a prática para a construção do saber docente. Apontam também os riscos de se acreditar que uma ação reflexiva por parte dos professores seria suficiente para resolver os problemas da prática.

---

do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, até o ano de 2012.

### 3.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua visão sobre leitura e escrita

Em 1997, visando à melhoria do Ensino Fundamental, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo em vista oferecer ao professor um referencial. Os Parâmetros são fruto de uma negociação entre representantes de várias linhas pedagógicas, é preciso admitir que a coerência teórica não pode ser a marca principal desse texto. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Leitura é:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Leitura, 1997, p, 53)

De acordo com os PCN's, Leitura e escrita (1997, p. 52/53).

São práticas complementares fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a construção da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços de oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno constituir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito é automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto considerado que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas atividades deve ser compreendida.

Seguindo a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os saberes apropriados pelos alunos, em cada área de conhecimento, podem ser de natureza conceitual, atitudinal ou procedimental. No caso do aprendizado da língua materna, as capacidades de ler/compreender e escrever, por sua natureza e manifestação social, evidenciam-se como procedimentos. Isto não deve nos levar a pensar que são meras “ações práticas”. Por exemplo, para produzir determinado gênero textual, o aprendiz precisa incorporar uma série de

conhecimentos conceituais sobre o mesmo (sobre a estrutura composicional, e sobre as peculiaridades do tipo de linguagem adequado àquele gênero) bem como desenvolver disposições para usá-lo em determinados contextos (considerando quem são os interlocutores, que relação social mantém com eles etc.

Assim, como está explicitado no PCN's os saberes populares apropriados pelos alunos são: procedimental (saber fazer), conceitual (saber sobre) e atitudinal (saber ser). A partir desta aprendizagem, estaremos capacitando nosso aluno para utilizar, de forma autônoma, seu potencial para mover-se, sabendo como, quando e porque realizar atividades ou habilidades motoras.

### 3.4 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: CARACTERÍSTICAS

Atualmente não só no Brasil, como em outras culturas, há um aumento significativo de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, embora sejam possuidoras de habilidades cognitivas para um desempenho acadêmico escolar satisfatório.

É interessante analisar as dificuldades de aprendizagem encontradas na trajetória escolar das crianças, principalmente nas séries iniciais. Pois, analisando desde do começo do processo de aprendizagem, é mais fácil lidar e ver melhor qual metodologia ou estratégia a ser usada para a criança se alfabetizar. Assim MORAIS (2002) nos diz o seguinte:

Aprendizagem da leitura é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades, linguísticas, perceptivas, motoras cognitivas e, não se pode esperar, portanto, que seja determinado um único fator como responsável pela dificuldade para aprender. Na verdade, os distúrbios de aprendizagem dependem de causas múltiplas, cabendo aos profissionais que realizam os diagnósticos o evidenciamento da área mais comprometida e, conseqüência, a recomendação da abordagem terapêutica, mais indicada para a superação das dificuldades. (P.10)

Desta forma, é preciso compreender o que está dificultando a aprendizagem da criança se é alguma deficiência, distúrbio ou até mesmo, dificuldades de aprendizagem por falta de conhecimento desde as séries iniciais.

Diante da realidade educacional vivenciada em alguns anos de trabalho é comum deparar com criança que só copia, mas não lê, não produz a escrita sem a ajuda do professor. Essa dificuldade vem cada vez aumentando o fracasso e o abandono escolar.

A relação entre o ensino e aprendizagem é fator complexo, pois diversos fatores de ordem social, político, econômico interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente. Esse processo depende primeiramente do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos. O papel fundamental na conquista deste código escrito, e o preparo do educador alfabetizador, na compreensão do processo, as etapas, as hipóteses levantadas e considerar a criança como um ser presente. Com posse destes dados o educador tem a possibilidade de planejar as atividades que estejam condizentes com os níveis de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. (NUNES, 2001.p.08)

É, portanto, de extrema importância o preparo do educador para lidar com essas dificuldades que são frequentes na sala de aula, pois com seu preparo o professor saberá lidar com cada dificuldade e saberá qual método utilizar em cada dificuldade da criança.

Toda criança tem possibilidades para aprender, e gostam de fazer, e quando isto não ocorre, é porque alguma coisa não está indo bem. Neste momento, é necessário que tanto os professores como os demais profissionais responsáveis pelo processo de aprendizagem, se questionem acerca dos fatores que podem estar contribuindo para não aprender. É um trabalho de interpretação, compreensão e conhecimento relativo da criança. O que se acredita serem aspectos de grande importância para todos os que estão comprometidos com o processo educativo. (Garcia, 1998. P.05)

Desta maneira é uma tarefa muito relevante do professor e da escola realizar o ensino às crianças de maneira adequada facilitando a aprendizagem de forma a diminuir o fracasso escolar e estimular a aprendizagem, assim como oferecer à criança possibilidades de sucesso, o que provavelmente lhe proporcionará o ensino/aprendizagem satisfatório. Podemos citar três interligados, denominados de controle ambiental e social, contexto psicológico e contexto metodológico.

- O fator ambiental e social é muito importante para aprendizagem, pois a origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança, de confiança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiência bem-sucedidas, o que faz a criança obter conceitos positivos sobre si mesmo, e o que está a sua volta.

- Contexto psicológico: a leitura psicológica à criança, um ser dotado de possibilidades a serem desenvolvidas de seus próprios valores e significados, faz parte de sua vivencia cultural a espontaneidade, a liberdade, a vivacidade, porém, é um ser demasiadamente sensível às influências e estruturas do ambiente onde está inserida.
- Contexto metodológico: O desenvolvimento e aprendizagem, segundo a abordagem sociocultural, também são concebidos como processos que se efetivam na cultura. Nesse sentido, o desenvolvimento e aprendizagem interagem desde o primeiro instante de vida, uma vez que não há como se desenvolver sem a participação do aprendiz. A aprendizagem, nessa concepção, mobiliza o desenvolvimento. No entanto, não se podem fundir esses processos em uns únicos dados a suas particularidades, mesmo em constante interação, o desenvolvimento e aprendizagem.

Essas dificuldades de aprendizagem, não são só problemas pessoais, mas há um conjunto de condições socioculturais e, sobretudo, que dificultam ou até impossibilitam sua inserção nos processos de aprendizagem escolar.

#### **3.4.1 Fracasso escolar e avaliação da aprendizagem**

No Brasil, o tema “avaliação da aprendizagem” começa a ser abordado no final dos anos de 1960/início dos anos 1970 do século XX; conforme LUCKESI (2011), antes disso falávamos apenas em exames escolares. A atual LDB, editada em 1996, finalmente usou a expressão “avaliação da aprendizagem”, em seus artigos de lei. Entretanto, em todos os níveis de ensino no Brasil, utilizam-se muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem, apesar da expressão “avaliação da aprendizagem” estar contida na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme já dito.

Esse sentido, Luckesi (2011), assevera que o nosso senso comum, na vida escolar, tem sido de examinadores e não de avaliadores, sendo que, em nossa vida escolar, fomos sempre muito mais examinados do que avaliados. E para distinguirmos essas duas condutas, a de examinador e a de avaliador, basta lembrar que:

1. O ato de examinar se caracteriza pela classificação e seletividade;

2. O ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão.

Luckesi (2011), explica que o educando não vai para a escola para ser submetido a um processo seletivo; e, sim, para aprender. Interessa, portanto, o sistema escolar em que o educando aprenda, e não aquele em que ele seja meramente reprovado. Ou seja, o aluno não deve ir para escolar estar sendo examinado, ou fazendo exames escolares, mas sim aprender o que está sendo exposto a eles. Nós, educadores, temos que investir na “aprendizagem da avaliação”, pois, na maioria das vezes, repetimos o que aconteceu conosco. Ou seja, fomos examinados por nossos professores, através de exames escolares, agora somos examinadores de nossos alunos, utilizando-nos dos mesmos instrumentos.

Em segundo lugar, afirma o teórico, devemos observar se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados da aprendizagem de nossos alunos. Se os resultados não são satisfatórios, devemos investigar o que estaria por trás dessa defasagem, inclusive em nossa ação pedagógica. Muitos fatores podem estar presentes em um resultado insatisfatório, mas um deles pode ser a nossa prática avaliativa, como por exemplo, quando:

- utilizamos instrumentos inadequados para aferir o desempenho dos alunos;
- existe insuficiência de atenção às necessidades dos alunos;
- os alunos demonstrarem um maior grau de dificuldade do que imaginamos;
- há falta de entusiasmo e de liderança de nossa parte.

Em terceiro lugar, como forma de “aprender a avaliar”, Luckesi (2011) nos aponta o estudo do que já foi escrito sobre “avaliação da aprendizagem”. Nesse sentido, o autor ressalta que, embora somente o estudo das teorias sobre avaliação da aprendizagem não ofereça para todos nós os recursos necessários à aprendizagem desse modo de agir, ele é um bom aliado.

Desta forma aprender a avaliar é deixar de lado hábitos antigos, que surgiram ao longo período atrás, para que o ensino seja moderno e a avaliação satisfatória, pois não é só avaliar, mais também sabe examinar quais os percursos os alunos percorreram para chegar à o resultado esperado e quando não chega ao esperado, qual foi o erro em agir, avaliar, examinar que ocasionou o resultado insatisfatório. Ou seja, chegam a um nível ou alfabetizado ou analfabético.

Portanto, a avaliação tem que ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula. A avaliação no contexto escolar é uma prática educativa geradora de muitos conflitos e dificuldades, por conta da sua complexidade vista por todos os membros da escola. Ela se torna, na maioria das vezes, um desconforto tanto para os professores/as quanto para os estudantes. Todavia avaliar é indispensável em qualquer proposta de educação, é imprescindível durante o processo educativo, caso contrário, não teria sentido o grande número de pesquisas e estudos sobre o tema.

Perceber-se que o fracasso escolar não esteja limitado a um só fator e nem acontece por acaso. Ele é datado, como nos mostra Cordié, quando discute a dimensão do fracasso escolar na sociedade:

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pode surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade. Também neste caso não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito frequentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um (1996, p. 17).

Agora, a “realidade é que as crianças estão dentro do sistema educativo, mas há uma inabilidade da escola em dotá-los do nível de aprendizado razoável e mínimo para as circunstâncias que demanda o mundo hoje e no futuro”, afirma Montoya (1990). E isso é resultado de uma série de problemas, como formação deficiente que não prepara os docentes para lidar com os desafios de sala de aula, problemas de infraestrutura, numerosas perdas de dias letivos por conta de greves e outras questões - além, também, da própria situação socioeconômica dos estudantes, que “podem vir de lares de baixa renda e contar com menor apoio familiar”.

Existindo as condições mínimas sociais de habitação, saúde, alimentação, vestuários e transporte para o estudante, contribuem para o sucesso nos estudos: a diretoria, a supervisão/orientação psicoeducacional e pedagógica, os professores, o aluno e os pais da criança.

Quanto à dificuldade em realizar as tarefas e atividades do setor, não existe dificuldade, mas sim diferentes atuações, que mesmo em meio ao que se foi planejado, se perde em tantos afazeres que surgem a cada dia.

O planejamento, tanto de professores quanto da supervisão e orientação, é de fundamental propósito e interesse. Pois, através deste podemos auxiliar todo o trabalho educacional dentro e fora da escola. Assim SALVADOR (2011) nos diz:

O ambiente escolar agradável é aquele no qual as relações do exercício entre os poderes estão harmonizadas o que, raramente, ocorre. A didática tem que ser renovada constantemente, tarefa árdua considerando a falta de motivação dos docentes. O aluno deve se dedicar às aulas e às tarefas extraclases, missão quase impossível em um mundo sedutor de imagens de tvs, computadores e embalos de rádios, o qual mergulha a criança na solidão e a faz emergir diante de todos da maneira que puder, não se importando em atrapalhar a classe para chamar a atenção. Os pais devem estar atentos às dificuldades de aprendizagem dos filhos, o que é extremamente difícil para adultos que sequer conseguem saber se as crianças estão frequentando a escola. Por essas e mais outras razões singulares a cada comunidade, as pesquisas consolidaram a expressão fracasso escolar. Afinal, o sucesso escolar depende de esforços concentrados de todos os envolvidos. (p.01)

Para Cordié (1996) existe uma amplitude maior da questão do que aquela aparentemente mostrada pelos sujeitos envolvidos:

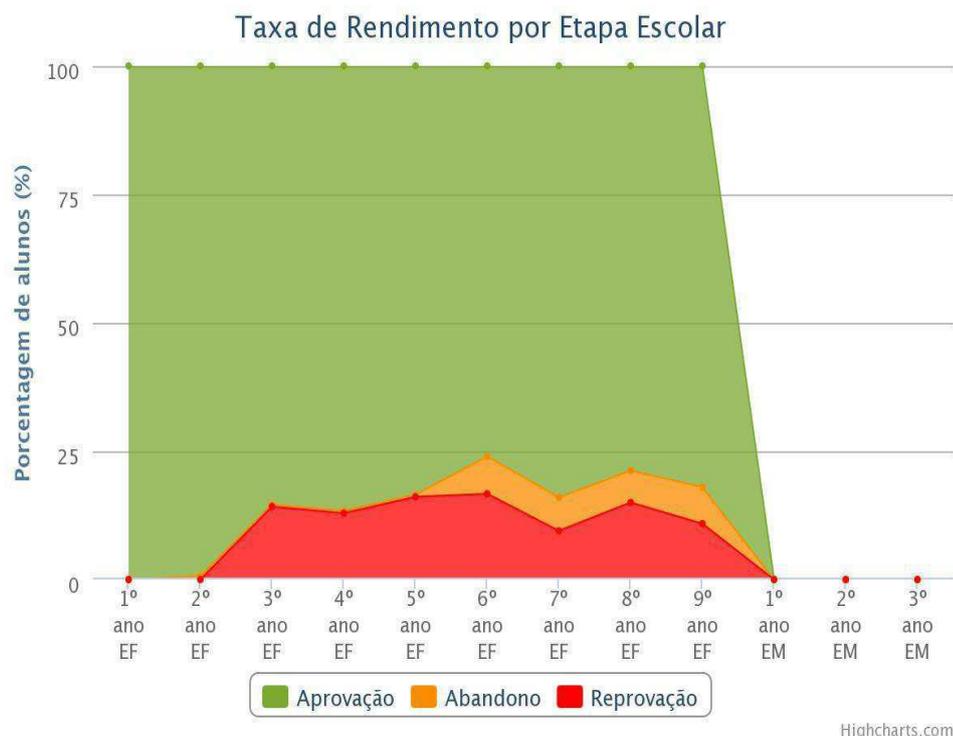
O fracasso escolar é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas, umas estão ligadas a própria estrutura do sujeito, outras dependem dos acontecimentos. O fato de elas intrincarem e agirem umas sobre as outras não ajuda em nada a compreensão do fenômeno. O resultado disso é que cada um projeta seus fantasmas e inventa remédios para esse novo flagelo social: É culpa do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais. É preciso apenas. Rever a pedagogia, aumentar as verbas. (P.10)

A busca de saber e a busca de construção do sujeito poderiam ocorrer conjuntamente, mas muitos não conseguem vivenciar os dois processos ao mesmo tempo. Poderíamos deduzir que isso ocorre tendo em vista a rigidez do tempo escolar, o excesso de regras, a estagnação dos conteúdos, o pouco espaço para conversas e brincadeiras como componentes complicadores do processo.

No que se refere ao município de Sumé, identificamos que, segundo dados do Censo Escolar 2016, a turma que apresentou o mais baixo índice de aprovação e os mais altos de reprovação e abandono nas escolas públicas urbanas foram às turmas do 6º ano, o que reforçou o nosso pressuposto de que existiam dificuldades nas atividades de leitura e escrita nestas turmas.

Ao verificar o rendimento escolar, ao final do ano letivo, no que se refere à soma da quantidade de alunos que se encontram matriculados, se aplica uma fórmula constituída por aprovação + reprovação + abandono = número de matriculados, para se verificar a taxa de rendimento. Pois assim como percebemos as dificuldades de leitura e escrita por meio do resultado da SAEB, outro critério de escolha da turma foi nessa perspectiva de fórmula apresentada acima. Assim, tivemos o seguinte resultado conforme nos mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Taxa de rendimento por Etapa Escolar das escolas públicas urbanas Do município de Sumé- 2016.**



**Fonte:** Censo Escolar, INEP, 2016

Conforme o Gráfico 3, o 6º ano, apresenta o maior índice de reprovação como também de abandono no ano de 2016. Esses dados por turma dos anos finais do ensino fundamental podem ser mais bem analisados na tabela abaixo:

**Tabela 1** – Taxas de Rendimento das Escolas Públicas Urbanas do Município de Sumé dos anos finais do Ensino Fundamental II por turma - 2016.

ANOS FINAIS	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
6º ano EF	18,2% 46 reprovações	7,5% 19 abandonos	74,3% 186 aprovações
7º ano EF	10,0% 23 reprovações	6,6% 15 abandonos	83,4% 188 aprovações
8º ano EF	15,5% 30 reprovações	6,4% 13 abandonos	78,1% 151 aprovações
9º ano EF	11,8% 21 reprovações	7,6% 14 abandonos	80,6% 142 aprovações

**Fonte:** Censo Escolar, 2016.

Assim, tivemos no 6º ano, 251 matriculados, destes 186 foram aprovados (74,3%), 46 foram reprovados (18,2%) e 19 abandonos (7,5%). Portanto, este ano é o que apresenta o menor índice de aprovação dos anos finais do ensino fundamental. Embora tenha esse resultado de aprovação na avaliação específica do desempenho de linguagem, não nos mostra nas avaliações anteriores o mesmo desenvolvimento de leitura e escrita.

Portanto, percebe-se que mesmo com 74,3% aprovados, é um número significativo, mais juntando os reprovados com abandonos temos 25,2%, o que aconteceu com eles, foi reprovado por quê? E esses abandonos surgiram por quê? Contudo, devemos estar sempre inovando e trabalhando com as crianças por meio das tecnologias digitais existentes no mundo, pois se percebesse que hoje para o aluno se concentrar e responder as atividades propostas é bem difícil, por ter de fácil acesso o meio tecnológico.

Segundo Patto (1990), a reprovação e a evasão na escola pública (ensino fundamental) continuam a assumir proporções inaceitáveis e, esse problema torna-se mais grave quando são analisados os números referentes às décadas passadas que indicam sua reincidência.

Enfim, podemos concluir que todo o sucesso estudantil, depende de uma ação coletiva bem planejada e executada, que se possam pensar coletivamente propostas mais sistemáticas e permanentes para tratar com estas dificuldades, e evitar o fracasso escolar.

## 4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA NAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

O terceiro capítulo vai tratar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita a partir das percepções dos professores, quais estratégias didáticas que usam para trabalhar as dificuldades existentes em sala de aula. Pois se percebe que as dificuldades de leitura e escrita, vivenciadas no cotidiano da sala de aula, é sem dúvida, um tema de extrema importância, pois aprender a buscar uma metodologia adequada para superação das dificuldades encontradas no desenvolvimento da leitura e da escrita, facilitará o processo ensino-aprendizagem.

Cabe às instituições escolares a responsabilidade de traçar um plano de trabalho, focado no desenvolvimento da leitura e da escrita, como pressuposto básico para formar leitores conscientes, capazes de interpretar, criar, estabelecer relações, lançar-se ao mundo de forma crítica e criativa a fim de conquistar espaços, em uma sociedade marcada pela competitividade.

### 4.1 PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

A análise do questionário nos possibilitou identificar as seguintes questões relacionadas às percepções das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

Para as professoras, os fatores que contribuem para que algumas crianças não cheguem ao 6º ano lendo e escrevendo, são: **relações afetivas nas famílias, os métodos de ensino usados na alfabetização e a falta de concentração das crianças.**

Para Patto (2007), desde a década de 1990, as pesquisas que culpabilizavam os alunos pelo fracasso escolar, pontuavam que ele era decorrente de prejuízos na capacidade intelectual e emocional, destacando a organização psíquica imatura, que poderia causar problemas psicomotores e inibição intelectual, responsáveis pelos prejuízos na aprendizagem. Aspectos como o analfabetismo dos progenitores, violência doméstica, separação conjugal, entre outros, eram utilizados para explicar o fracasso escolar, eximindo a responsabilidade da escola e dos professores (MAZZOTTI, 2006).

A concepção de que a alfabetização é apenas codificação e decodificação, também prevalece na explicação- atribuindo assim a fatores externos ou a métodos e técnicas de ensino a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem.

O que contribui para que ao chegar no 6º ano, as crianças continuem sem aprender a ler e escrever são vários fatores como: **A falta de atenção e concentração das crianças em sala de aula, a inadequação do livro didático e a falta de apoio da família.** Pois como já foi analisado na pergunta anterior falta de atenção e concentração por viver traumas dentro do ambiente familiar, a inadequação do livro didático, pois muitos livros vêm sem estrutura para dar um suporte a professora alfabetizar a criança e falta de apoio da família, porque muitas vezes a família também apresenta um índice de analfabetismo, desta forma, não tem como apoiar o filho, pois os mesmos têm as mesmas dificuldades em leitura e escrita.

Desta forma, as dificuldades que afetam a aprendizagem da leitura e escrita centram-se na falta de atenção/concentração por parte dos alunos, inadequação do livro didático e na falta de apoio por parte da família. Para Patto (2007), quando o fracasso escolar é compreendido como decorrente das causas extraescolares, como as relacionadas à família, a autora apontou que prevalece a ideia de que a instituição poderia contribuir muito pouco para o desempenho escolar de seus alunos, já que ele seria decorrente de aspectos como a pobreza e os fatores de ordem emocional.

O que consideram importante para que as crianças possam aprender a ler e escrever, é: **existência de biblioteca ou sala de leitura na escola, jogos e materiais concretos e o apoio da família.** Assim, os professores estão sempre buscando estar em parceria com os pais, mostrando a eles a importância de incentivar seus filhos a fazer leitura e escrita em casa, pois não é só na escola que se aprende e se desenvolve. Entretanto muitas vezes é difícil mostrar aos pais que devem estimular seus filhos, pois geralmente são analfabetos, mas como muitos não são analfabetos é de extrema importância que os pais desenvolvam a leitura do aluno fora do ambiente escolar, pois o seu processo de aprendizagem será cada vez mais satisfatório e desenvolvido na leitura e escrita.

#### 4.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO TRABALHO COM LINGUAGENS EM SALA DE AULA

Considerando os eixos definidos no referencial como fundamentais para compreensão e aquisição da linguagem, analisamos as estratégias didáticas utilizadas em sala de aula.

#### 4.2.1 Compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos

Durante a observação, identificamos apenas um momento que registraremos adiante no qual foram enfatizados os gêneros textuais que circulam na sociedade, e foi despertado o interesse dos alunos pelos usos e funções sociais da escrita.

Em relação ao uso do celular em sala de aula, em nenhum momento foi trabalhado como ferramenta e tecnologia, que possibilita circulação de informações, ele aparece como fator de distração e desconcentração dos alunos do que está acontecendo em sala de aula. A professora geralmente utiliza textos retirados do livro didático, e faz leitura oral, e não consegue envolver os alunos na atividade.

Em um dos dias de observação a aula foi realizada por uma estagiária, conforme **registro de observação Número 01**, o qual destaca:

**29 de Novembro de 2017**

*Nesta aula tinha uma estagiária da UEPB, graduanda em Letras – Língua Portuguesa em sala de aula. Ela trouxe metodologias diferentes para trabalhar em sala de aula, pois apresentou um quadro com diferentes gêneros textuais e foi discutindo o que era cada um, de acordo com sua finalidade. Em seguida destacou dentre os gêneros textuais, o anúncio, suscitando discussão com o grupo: sobre o tipo de texto, para que serve, o que está anunciando, que outros poderiam ser feitos. A turma demonstrou interesse na atividade e participou da aula.*

Nesta observação pode-se notar que os alunos ficaram mais empolgados com a estratégia didática da estagiária, pois, como citado acima, ela trouxe uma metodologia mais dinâmica com reflexão e crítica das imagens que eram apresentadas, relacionando com o gênero textual, o anúncio. Desta forma percebe-se que não é culpa da escola e nem dos alunos, muitas vezes, está na metodologia errada para o ensino/aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula que os professores utilizam inadequadamente e maioria das vezes por não terem formação adequada para saberem lidar com as dificuldades existentes.

Desta forma, as professoras que aplicamos o questionário, tem formação em pedagogia, e como formação para auxiliar no desenvolvimento das dificuldades com leitura e escrita o PNAIC.

#### 4.2.2 Apropriação do sistema de escrita

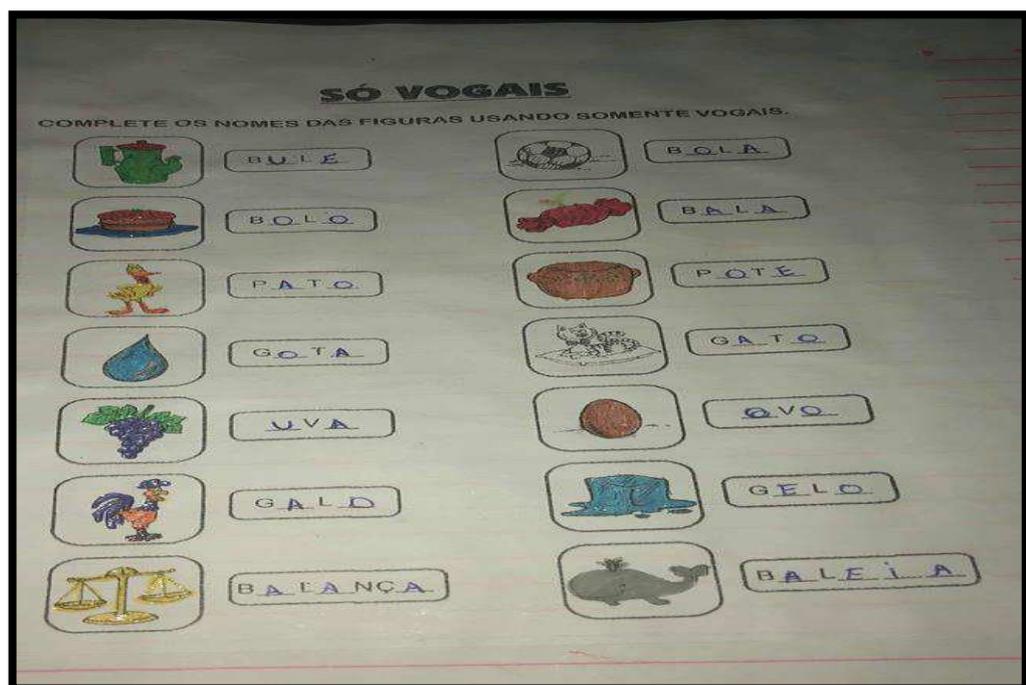
Há, pelo menos, três concepções de linguagem relacionadas com o ensino de língua portuguesa em sala de aula: a linguagem como expressão de pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a última concepção que vê a linguagem como processo de interação e influenciam na forma de ensinar a língua (PERFEITO, 2003). Estas três possibilidades de concebermos a linguagem também são postuladas por autores como Geraldini (2002), por Travaglia (2000) e por Cardoso (1999).

Assim como Perfeito (2003), outros autores como Travaglia (2000), Cardoso (1999), consideram de fundamental importância que o professor tenha conhecimento destas três concepções de linguagem, para que assim possa estar ciente de qual concepção é a mais significativa para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar.

Durante a observação em sala de aula verificamos que a maioria dos exercícios escritos é de interpretação de textos ou gramática.

Numa das aulas, a professora realizou uma atividade para quem ainda estava com dificuldade de ler.

**Ilustração 1 – Exercício escrito com vogais**



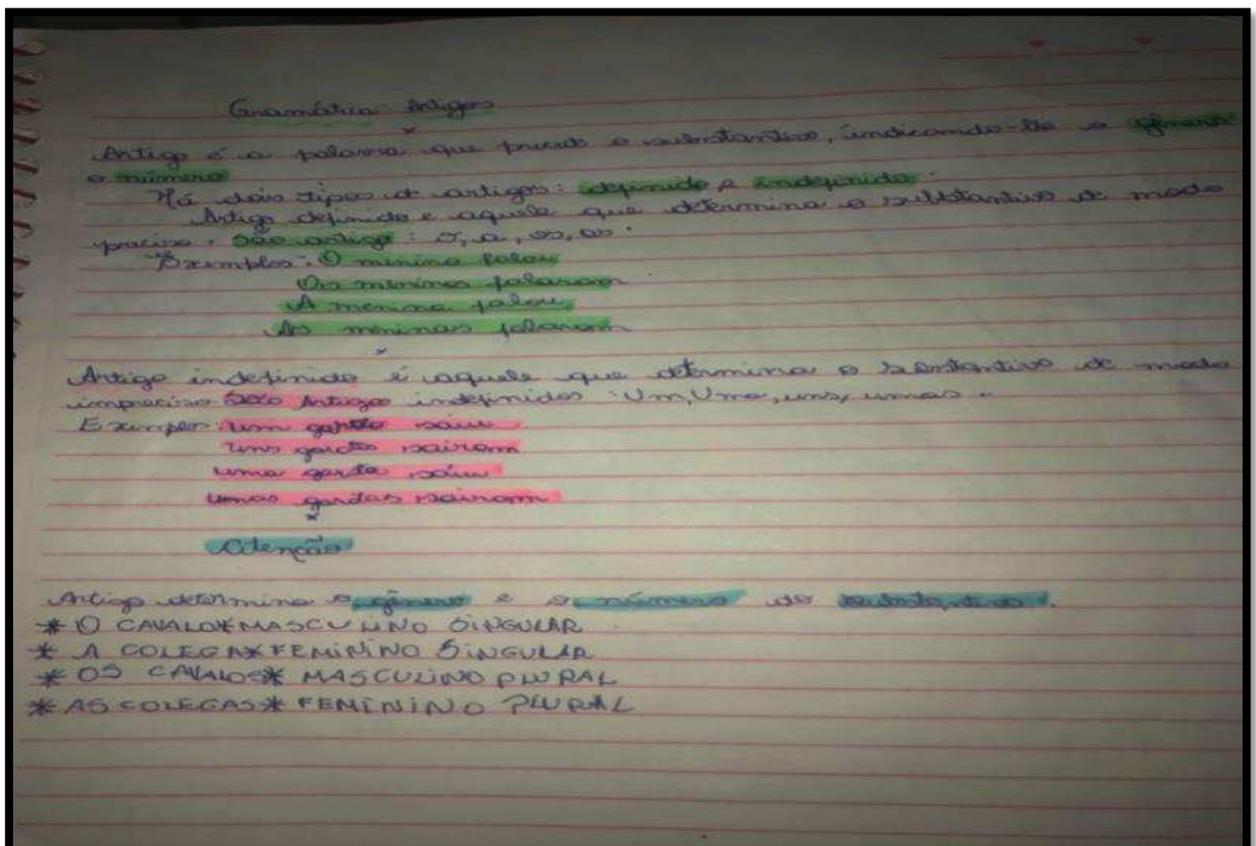
Fonte: Diário de Campo

Esta atividade consistiu apenas nas crianças completarem com a letra que faltava, em seguida, fizeram à leitura, algumas estratégias que seriam importantes neste momento como, por exemplo, qual o som inicial das palavras, a relação entre fonema e grafema, ou mesmo, como um fonema consonantal, seguido de diferentes vogais, modifica o som nas palavras. Adotam uma abordagem que considera a existência de apenas cinco vogais na língua portuguesa, sem chamar atenção, conforme colocam alguns estudiosos do sistema fonológico da língua, que temos no mínimo sete vogais orais e cinco vogais nasalizadas.

Tivemos conhecimento de um diagnóstico realizado em sala de aula, no início do ano, pela Secretaria de Educação, todavia, não tivemos acesso aos resultados do mesmo. Em nenhum momento, foi explicitado pela professora, como este diagnóstico estava orientando suas atividades em sala, inclusive, quais eram as dificuldades apresentadas por cada criança.

Nas falas das professoras elas dizem que devem estar sempre estudando, buscando estratégias para incentivar os alunos a leitura e escrita, já que, muitas vezes, estão desestimulados, pois se sentem inferiores aos outros. É preciso começar com palavras, depois com frases, textos curtos para que o aluno comece a se familiarizar com a leitura e escrita.

### Ilustração 2 - Registro de atividade – trabalho com gramática.



Uma das dúvidas mais frequentes em relação ao ensino de língua portuguesa se refere ao ensino de gramática, se devemos ensiná-la ou não na escola, ou ainda “para quê ensiná-la e como ensiná-la” (Cecílio, 2004, p.18). São bastante frequentes nos debates estas questões no ensino, será que devemos ensinar gramática ou deixar passar em branco ou como devemos ensiná-la.

Alguns linguistas, como Franchi (1991), Possenti (1996), Mendonça (2000), Travaglia (2002), abordam três concepções gramaticais, cada qual correspondente a uma concepção de língua: a gramática teórico-normativa (segue as teorias da linguagem como expressão de pensamento); a gramática descritiva (representa o conceito de linguagem como meio de comunicação); e a gramática internalizada (corresponde à concepção de linguagem como processo de interação).

Nas atividades observadas em sala de aula, percebemos que predomina na prática docente a concepção de gramática teórico-normativa, a ênfase central é a transmissão das normas da gramática, geralmente em exercícios fragmentados, conforme podemos verificar na ilustração 2.

A concepção de linguagem, que vê a linguagem como expressão do pensamento, é a que fundamenta os estudos tradicionais, ou seja, o ensino gramatical. Porém, esta concepção nos dá uma visão bem restrita da linguagem, já que, através dela, temos a ideia de que “pessoas que não conseguem se expressar, não pensam”. (GERALDI, 2002, p. 41). Que é a que a gente conhece desde os primeiros momentos da escola, as regras, as formas como devemos falar etc.

A linguagem, vista como interação humana, deixa de lado a ideia de que aprender português significa a realização de atividades repetitivas ou da mera decodificação ou preenchimento de estruturas modulares, conforme preconiza Perfeito e Cecílio (2005). Nesta concepção, “a linguagem deixa de ser vista apenas como instrumento de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre protagonistas do discurso” (CARDOSO, 1999, p. 21).

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 1999), o trabalho com a gramática deve deixar de ser embasado na ideia de que saber falar ou escrever bem significa decorar regras gramaticais e que existe, apenas, uma forma correta de uso da língua. Mas como há uma longa tradição do ensino que valoriza a norma culta, a gramática tradicional, sabemos que esta continua a ter seu espaço garantido no contexto escolar.

Desta forma, observa-se a partir destas contribuições e análise feita a partir do ensino de gramática da professora, que ela ainda adota a concepção de linguagem como expressão do pensamento e para seu trabalho na gramática tradicional, trabalhando as regras, conceitos, pois

se sabe que mesmo com as tecnologias, o ensino de alguns professores não muda e sim para no tempo e desta forma prejudica o desenvolvimento da criança.

#### 4.3 LEITURA

A forma mais frequente de leitura em sala de aula se dava a partir do livro didático. Embora se trate de uma atividade que depende de um processamento individual, a leitura tem uma dimensão social, e envolve o desenvolvimento de capacidades relativas à decifração do código e a compreensão. Neste sentido, segue o registro de observação 02:

**06 de Dezembro de 2017**

*A professora pediu para ler o texto. As crianças abrem os livros. Alguns conversam ou mexem no celular. A maioria não demonstra interesse em realizar a atividade. O texto era “A Menina dos Fósforos”. Eles tinham que ler e responder 10 questões para a nota. A professora deu um tempo para eles realizarem a leitura. E depois responder as questões.*

Nesta observação percebe-se que o professor deve rever como ele vai agir, proceder com os seus métodos e se está funcionando para o processo de formação dos alunos, pois hoje está acontecendo muitas insatisfações nos métodos dos professores, os alunos estão terminando seu processo no ensino fundamental, muitas vezes sem saber ler e escrever. Pois pedir para ler um livro todo mundo sabe, mas será que a professora está desenvolvendo a prática de leitura certa. Pois a mesma não estimulava o processo de leitura em sala de aula.

É nessa perspectiva que Ferreiro (1991, p. 41) afirma:

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

Pois assim como se sabe para desenvolver a leitura e escrita não existe uma receita pronta e muito menos um método, mas é preciso analisar se está dando certo a forma como ela está desenvolvendo as atividades, pois nem os alunos e nem a mesma turma se desenvolvem do mesmo jeito.

Nesse contexto, a professora muitas vezes não estimula os alunos, não se preocupa com o aprendizado deles e, hoje, com a tecnologia, os professores estão deixando de ensinar para adentrar nesse mundo e os prejudicados são os alunos, as crianças e até mesmo os adultos. A falta de compromisso, por parte do professor, em vez de estimular, pode, na verdade, desestimular as curiosidades e a disposição das crianças. É importante também que os professores tenham consciência, ao escolher o método de alfabetização, optando por um que faça sentido para a criança, mostrando a importância do ato de ler e escrever e que esteja dentro da realidade de seus alunos, sendo então de grande importância o papel do alfabetizador.

É muito importante os professores observarem os métodos, as atividades que trazem para realizar o processo de alfabetização, pois vai ser através das atividades que os alunos vão se desenvolvendo, e se os professores não virem as falhas acabam que as crianças nem se alfabetizam e para se comunica no meio social fica bastante difícil e incompetente.

**Ilustração 3** - Registro de atividade – Trabalho com interpretação de texto.

<b>Questões</b>	
1)	Quem é a personagem principal do texto?
2)	Descreva:
a)	Como estava o clima na rua onde a menina trabalhava?
b)	Como eram as vestes da menina?
c)	Faça a descrição física da menina.

Junto à leitura vem à interpretação, não há como separar os dois, pois, no momento em que se faz uma leitura, já está ocorrendo a interpretação, ou seja, a busca por um significado singular daquilo que se está lendo. Orlandi (2012) nos diz que “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”, e ela não ocorre só com as palavras. Leitura e interpretação são processos que ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal.

Assim Coracini Nos diz:

A leitura perifrástica dá-se por meio de repetição de saberes, na reprodução do conteúdo do texto, como se houvesse um único sentido. Assim, leitura e interpretação fazem-se como se o texto contivesse um significado, sendo tarefa do leitor/aluno ler e encontrar esse sentido. Levando para uma aula de leitura e interpretação. Quando se faz o que se chama de entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como “o que o autor quis dizer? ”, “quais são as ideias principais do texto? ”, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta” (Coracini (2010, p. 19).

Essa é uma triste realidade que infelizmente acontece muito dentro das salas de aula, não somente nas aulas de Língua Portuguesa. Vemos, principalmente nos livros didáticos, que a maioria trabalha no nível da paráfrase, não abrindo, assim, espaço para reflexão do aluno como sujeito leitor. Desta forma, percebe-se que a metodologia que era usada com leitura e interpretação era de forma que não levava o aluno a refletir sobre o texto, os elementos constituintes do texto e assim acabando na abordagem tradicional que é realizada durante as aulas e que, em sua maioria, é a mais aplicada e, ao mesmo tempo, mais limitante. A destituição dessa visão pode ser vista nos próprios PCNs:

A Leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (PCN's LP, 1998, p. 69)

Desse modo, o registro de observação 03 apresenta:

**07 de Dezembro de 2017**

*A metodologia da professora nesta turma foi à mesma que no 6° ano C, pois pegou um texto do livro chamado “Tuim Criado no Dedo”, pediu para eles lerem silenciosamente, depois em voz alta, atividade que realizou-se em uma só aula fez e mesmo assim apresentando um pouco de dificuldade na leitura e em algumas palavras, depois fazia o exercício relacionado ao texto e respondia, como interpretação de texto. Ela passava já para nota, já avisando que vale nota, aí os alunos faziam na correria para entregar o exercício.*

Nesta observação se pode perceber que além de não incentivar o aluno no seu aprendizado, pois, como estava em final de ano, as atividades estavam sendo desenvolvidas na correria para obter a nota do aluno, mas aí que fica uma indagação e o aprendizado do aluno fica onde, pois se se percebe que nem estava tendo aprendizagem e sim uma cobrança para obtenção de nota.

#### **4.3.1 Produção de textos escritos**

A produção de textos escritos na sala está muito vinculada à interpretação de textos lidos. Geralmente os exercícios de escrita não apareciam vinculados a situações de uso. No exercício da ilustração 4, tivemos a solicitação da questão 10, que suscitou uma pesquisa e despertou um maior interesse na turma para sua realização.

**Ilustração 4** – Atividade de Interpretação e produção de textos.

7) Qual foi o desfecho da história.

8) Você acha que essa história só acontece nos livros ou pode acontecer na vida real? Comente.

9) Transcreva do texto 10 substantivos e 10 verbos no pretérito.

10) Faça uma pesquisa sobre a exploração do trabalho infantil no Brasil. Selecione textos, frases, fotos, gráficos, análises de dados estatísticos e desenhos, entre outros e crie um mural. Se preferir recorte as imagens em revistas ou jornais.

**Fonte:** Diário de Campo

O texto escrito pode ser definido como uma atividade de linguagem, sempre contextualizada, produto da enunciação humana, no qual se inscreve o contexto histórico, social e cultural.

Para o ensino, uma dificuldade é fazer as crianças perceberem as diferentes lógicas de funcionamento da enunciação oral e da enunciação escrita. A linguagem oral, em situações coloquiais, funciona em constante interação com os interlocutores e as condições de produção, possibilita o controle exterior e contínuo dos participantes do diálogo. Já a escrita, embora sempre dirigida a um leitor, exige um controle interior e global do enunciador, uma visão antecipativa do texto. O enunciador é o responsável pelo planejamento e pela elaboração do texto.

Mas o processo de produção não termina aí. Se o texto se vincula a uma base de orientação e a um planejamento, essas duas instâncias devem ser retomadas quando o produto

está finalizado, para o enunciador avaliar a adequação de seu texto à situação comunicativa, a seus objetivos, ao gênero e ao tipo escolhidos, aos conteúdos planejados e sua organização. Essa avaliação vai orientar a reescrita. E, reescrito o texto, concluída sua versão final, ele deve ser encaminhado ao leitor previsto. E desta forma que deve acontecer na produção dos textos, a criança entender que a sua escrita tem que ter uma fundamentação, objetivos e conclusão e que tem que ser avaliado para o melhoramento no desempenho de produção de texto.

Cada uma das instâncias da produção – da criação da base de orientação até o envio do texto pronto para o leitor pretendido – pode ser destacada e trabalhada na sala de aula, para que o aluno entenda e domine o processo de escrita.

#### **4.3.2 Desenvolvimento da oralidade**

Língua e escrita também não podem ser confundidas, pois trata de dois sistemas distintos. A escrita é um ato posterior ao da fala. Mesmo que a linguagem falada seja a mais utilizada pelas pessoas.

A língua é um processo inacabado, resultado das construções do passado e do presente, e passou a serem incorporadas as análises textuais. Observando as condições de cada atividade interacional. Como afirma Geraldí:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 2002, p.28).

A Oralidade é adquirida nas relações sociais do nosso dia-a-dia, desde o nosso nascimento. Somos participantes de situações sociais e, cabe a nós nos comportamos de um modo diferente em cada situação comunicativa. O contexto é que determina o tipo de linguagem que devemos utilizar. Por isso, a prática da oralidade é uma forma de inclusão cultural e de socialização.

Todavia, nas aulas observadas verificamos que a linguagem oral vem sendo usada unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdo. Não presenciamos espaços de debates, palestras, rodas de conversa, mesmo quando a professora distribui com os alunos a leitura de parágrafos a serem lidos em voz alta, acredita que está realizando atividades com o texto oral, não se dando conta de que essa atitude foi apenas a seleção de uma metodologia de ensino de leitura que priorizou.

Na maioria das vezes a fala da professora foi usada para explicar uma atividade escrita no quadro, dá uma orientação de exercício a ser realizado no livro, chamando a atenção dos estudantes para se concentrar na atividade a ser realizada, conforme o registro 4.

O registro de observação 4 relata:

**13 de Dezembro de 2017**

*A turma não demonstrava interesse em estudar ou fazer as atividades. Ficava conversando e alguns alunos saíam várias vezes de sala de aula. Teve um aluno que passou a aula todinha fora da sala. A professora se dirige diversas vezes para a turma chamando a atenção para o que precisa ser feito. Alguns alunos apresentam alterações no comportamento, que nos levaram a supor o uso de alguma droga<sup>16</sup>. Embora o assunto seja comentado pelas professoras, principalmente, no espaço após a aula, não presenciei nenhuma ação mais articulada da escola no que se refere a esta questão.<sup>17</sup>*

Obviamente, cabe à escola desenvolver também a linguagem oral dos seus alunos, porém, aprende-se a falar fora da escola, mas é na sala de aula que é possível mostrar as falas mais adequadas e eficientes nas diferentes situações cotidianas. Somos sabedores de que ler e escrever é atividades que se completam, pois, quem lê bastante, possivelmente, tenham maior facilidade para desenvolver a sua escrita.

E é por esse motivo que quanto mais variados, interessantes, relacionados ao contexto dos adolescentes, maior será a chance terá de despertar seu interesse para a leitura e a escrita.

Por fim, tecemos considerações gerais sobre uma relação entre nossos questionamentos, os objetivos e os achados em campo de pesquisa, e principalmente o aprendizado que tivemos durante este processo enquanto licenciada em Educação do Campo.

---

<sup>16</sup> Nesta observação se percebe que o adolescente já vem com alguns problemas relacionados a vícios. E, a partir desses problemas, os alunos chegam a escola apenas para desabafarem com diretores ou professores/as da escola, e sem falar na questão da exclusão social que, por saberem que as crianças e os familiares têm certos vícios, acabam desenvolvendo preconceito, e isso acaba que o aluno nem se interessa pelo aprendizado e muito menos a escola percebe esses problemas nos alunos.

<sup>17</sup> A dependência de drogas é um dos temas de grande preocupação nacional e internacional, devido não só aos danos causados a saúde individual e coletiva, mas também pelo impacto em toda a sociedade, exigindo para sua prevenção e enfrentamento a adoção de políticas e ações articuladas que visem minimizar as consequências deste tão relevante problema social, bem como conscientizar a população sobre o tema em questão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que orientaram nosso trabalho, que foram: “como os professores percebem as dificuldades de leitura e escrita em sala de aula”? “A que tipos de mediações desenvolvem para lidar com estas dificuldades”? Foram a grande motivação para que pudéssemos realizar toda a investigação, como um processo também formativo para uma Licencianda em Educação do Campo, na área de linguagens e códigos, que pretende atuar na escola pública.

Os objetivos aos quais nos propusemos de: identificar como as professoras que atuam com as turmas do 6º ano do ensino fundamental compreendem as dificuldades de leitura e escrita nas crianças nesta etapa da educação, e que estratégias colocam para lidar com estas dificuldades de aprendizagem, orientaram nossa investigação.

A abordagem qualitativa da pesquisa numa perspectiva descritiva e explicativa orientou nosso caminho metodológico para uma aproximação com a compreensão e o significado do objeto estudado, e contribuiu para que pudéssemos exercitar a escuta e o olhar sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula pela professora, nos possibilitou verificar a necessidade não apenas de um diagnóstico sobre leitura e escrita, mas, principalmente da formação continuada com os docentes sobre a concepção que possuem sobre a leitura e a escrita, o acompanhamento pedagógico para que possam pensar estratégias didáticas de trabalhar numa perspectiva de alfabetização e letramento, e principalmente, para que possam ter uma proposta de ensino de língua que deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar.

Os fundamentos sócios interacionistas embora aparentem ser conhecidos, parecem não ser aprofundados, nem dialogar com a prática que ocorre na sala de aula. As concepções de letramento e alfabetização são conhecidas porque uma parte das professoras faz a formação do PNAIC, que é realizado pela Secretaria de Educação do Município<sup>18</sup>.

A comprovação das dificuldades de leitura e escrita presentes em sala de aula, foi uma primeira contestação que tivemos ao realizar a observação da sala de aula, todavia, a predominância das aulas com textos fragmentados, com os estudos separados de leitura, interpretação de texto e gramática, não despertam o interesse da classe.

Temos clareza também que um estudo adequado do processo de aprendizagem há que se analisar a realidade externa e interna da criança que tem dificuldades em leitura e escrita. É

---

<sup>18</sup> Com relação a esta questão resolvemos não colocar observações, visto que esta formação não foi objeto do nosso estudo.

essencial que sejam oferecidas à criança as oportunidades apropriadas para que adquira as capacidades adequadas ao processo de aprendizado.

A concepção sobre a forma como as crianças e adolescentes aprendem, como se compreendem o que é a leitura e a escrita e seu processo de aquisição, certamente, tem influência fundamental neste processo, principalmente pelo papel que a interação entre professores/as e estudantes e entre estudantes e estudantes.

Contudo, considerando a explicação de Patto (1990) acerca do fracasso escolar, não se pode simplesmente ignorar o meio social em que a criança vive e estudar o fracasso escolar somente na perspectiva escolar, pois o aluno é um sujeito singular que convive em ambientes sociais diferentes. A natureza do fracasso, tanto na leitura, quanto na escrita, ocorre a partir de uma interação entre os fatores sociais, educacionais e individuais.

Considerando isto, acreditamos que nosso trabalho pode-se trazer contribuições nas seguintes dimensões:

Para minha formação pessoal, enquanto futura professora da Educação do Campo, na área de conhecimentos de linguagens e códigos, porque me permitiu olhar a sala de aula, a partir da pesquisa, buscando compreender as dificuldades existentes, e como os docentes lidam com estas questões em sala de aula.

Para a Licenciatura em Educação do Campo, mais especificamente, para os que atuam na área de conhecimentos de Linguagem e Códigos, já que aponta para a necessidade de uma interação e diálogo permanente entre os conhecimentos trabalhados na Universidade e a prática de linguagens na escola pública.

Para as Secretarias de Educação, a fim de que possam pensar de forma sistêmica e contextualizada a formação continuada dos docentes, articulado, com um acompanhamento pedagógico sistemático e uma avaliação processual do ensino e da aprendizagem para superar as situações de fracasso na aquisição da leitura e da escrita.

Enfim, este estudo me possibilitou a busca de um caminho para a superação das dificuldades de aprendizagem escolar na leitura e na escrita, possibilitou desconstruir a própria percepção dessas dificuldades e construir, em bases mais sólidas, a compreensão da complexidade envolvida no processo de aquisição da leitura e da escrita, e do papel desempenhado para a construção e a contextualização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. & Grajan, A. **Manual de Psicopatologia**. Porto Alegre: artes médicas, 1995.
- BARROS; A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Brasília: sef, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em Jan de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Língua portuguesa**. v. 2. Brasília: mec/sef, 1997.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) > Acesso em 31 de Julho de 2017.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, dezembro/ 2012.
- BRASIL. Secretaria de educação básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1** / ministério da educação, secretaria de educação básica. Diretoria da apoio à gestão educacional. Brasília: mec. Seb. 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 10. Ed. São paulo: scipione, 1997.
- CARDOSO, S. H. C. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CARVALHO, marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. Ed. Rio de janeiro vozes, 2008.
- CECILIO, S. R. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série**. 2004. Dissertação (mestrado em estudos da linguagem) – universidade estadual de londrina, londrina.
- CORACINI, Maria José Rodrigues faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2 edição, campinas, sp: pontes, 2002.

CORREA, Djane Antonucci; SALCH, bailon de oliveira e et. al. **práticas de letramento: leitura, escrita e discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

CRUZ, v. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: lidel - Edições Técnicas. Lisboa, 2009.

ELLIS, a. **leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. ESCORIZA, Nieto j. **Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito**. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In: SÃO PAULO (Estado) Sec. Educ. CENP. **O Currículo e a compreensão da realidade**. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

FERREIRO, emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, v. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Editorial notícias: Lisboa, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, J.N. Manual das Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 1995. intervenção. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 1, n. 2.

GERALDI, J. W. (org.). **o texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Andre. **Crianças chegam até o 5º ano sem saber ler e escrever**. 2009. Disponível em:< [http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/29550\\_criancas-chegam-ate-o-5o-ano-sem-saber-ler-e-escrever](http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/29550_criancas-chegam-ate-o-5o-ano-sem-saber-ler-e-escrever)>. Acesso em 31 de Julho de 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso e SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**, 2ª edição, linguagem & educação: Belo Horizonte, Autêntico. 2006.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCKESI, Cipriano c. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

- LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: política de fechamento. In: MUSSALIM, F. E BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Lingüística. Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 5.ed. São Paulo: Edicon 1986.
- NIELSEN, L. **Necessidades educativas especiais - um guia para professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- PACHECO, Reinaldo. **A leitura e a escrita na escola de anos iniciais**. 2010. Disponível em:<<https://www.webartigos.com/artigos/a-leitura-e-a-escrita-na-escola-de-anos-iniciais/54968/#ixzz58p1wkd26>> Acesso em 04 de Março de 2018.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no brasil colonial. in: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de educação no brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PERFEITO, a. m. **escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema. projeto de pesquisa**. Londrina: departamento de letras vernáculas e clássicas/uel, 2003.
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- Prefeitura municipal de Sumé - PB. **Unidades Escolares**. 2017. Disponível em: <<http://www.sume.pb.gov.br/unidades-escolares/>>. Acesso em: 3 de Março de 2018.
- REVISTA MUNDO JOVEM. Rio grande do sul: p. 19, novembro/2017.
- REVISTA MUNDO JOVEM. Rio grande do sul: p. 20, 4 de Janeiro de 2017.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: p. 16, novembro de 2018.
- REVISTA VEJA. São Paulo: 14 de Dezembro de 2017.

SALES, Robson. **Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos, aponta PNAD 2016**. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-aponta-pnad>>. Acesso em 10 de Julho de 2017.

SÁNCHEZ, Miguel E.; Martínez, Martín, J. **Las dificultades en el aprendizaje de la lectura**. in Santiuste Bermejo, v., beltrán Ilera, j.a. dificultades de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

SANTANA, I. **A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto**. Porto: Porto Editora, 2007.

SCHNEUWLY, B. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY, B. et al. (orgs.). **Vygotsky Aujourd'hui**. Paris: Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Evanira Maria de. **Problemas de aprendizagem, crianças de 8 a 11 anos**. Cadernos de divulgação cultural. 1ª edição. Edusc - editora da universidade do sagrado coração. 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, T. **Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido**. in: Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Ciclo básico. São Paulo: se/cenp, 1988.

## **APÊNDICE A – QUESTIONARIO**

## QUESTIONÁRIO

### Percepção dos docentes do ensino fundamental sobre a leitura e a escrita.

Prezado Professor,

A realização de uma pesquisa como trabalho final de curso coloca a necessidade de saber a opinião dos professores sobre "Dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita". Portanto, solicito a gentileza dos colegas, para responderem ao presente questionário. Agradeço a colaboração, desde já.

Como não existe nenhum processo de identificação o anonimato de todos será assegurado!

1. Turma de atuação profissional

- anos iniciais do ensino fundamental
- anos finais do ensino fundamental

2. tempo de atuação em sala de aula \*

- 1 a 05 anos
- 06 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- mais de 15 anos

3. Você recebe nas turmas de 6º ano crianças que ainda não sabem ler e escrever?

- sim
- não

4. Você leciona com linguagens na escola?

- localizada em comunidade rural
- localizada na sede do município
- nos dois espaços geográficos

5. Quais as principais dificuldades que você identifica nas crianças que não sabem ler e escrever?

6. Quais os fatores que influenciam na dificuldade de a criança aprender a ler e escrever?

7. Quais as principais estratégias que você utiliza para as crianças que chegam sem saber ler e escrever?

8. Existe algum momento da rotina diária que privilegia as atividades específicas da leitura e da escrita?

- sim
- não
- às vezes

9. Se sua resposta anterior foi sim. Quando e quais atividades são realizadas?

10. Na sala ou na escola existe uma área específica para leitura?

- não
- sim. Qual:

11. A escola em que você leciona tem curso de capacitação sobre as dificuldades da criança em sala de aula?

- não
- sim
- se sim, cite dois exemplos.

12. Quais são os fatores essenciais para o desenvolvimento da capacidade de aprender a ler e escrever?

13. Como os pais dos alunos, com dificuldade na leitura e na escrita, são envolvidos no acompanhamento a estas dificuldades?

14. Quais os materiais que você utiliza para trabalhar com leitura e escrita em sala de aula?

## **ANEXO A – A MENINA DOS FÓSFOROS**



Era uma vez, numa grande cidade, uma linda menina, muito pobre, que ganhava a vida a vender caixas de fósforos, para ajudar o pai.

Numa noite, véspera de Natal, com a neve a cair em abundância, a pequena vendedora vagueava pelas ruas, afundando nela os seus pezinhos. Nas mãos geladas, levava as caixinhas de fósforos. Dentro das casas aquecidas, as famílias cantavam, junto das lareiras e das árvores de Natal, repletas de presentes. O cheiro dos assados quentinhos espalhava-se pelas ruas.

Ninguém queria comprar os seus fósforos. Muito cansada, sentou-se num canto e lembrou-se das bonitas fábulas que a sua doce mãezinha lhe contava, enquanto a embalava nos seus braços quentes.

O frio aumentava. Com lágrimas nos olhos, ela olhou para as caixinhas de fósforos: se acendesse apenas um para aquecer as mãos, talvez o pai não notasse. Pegou num fósforo e riscou. Uma chamazinha quente e luminosa logo brilhou. Para ela, parecia o calor de um grande fogão ali perto. Pegou noutra fósforo e riscou novamente. Diante dela surgiu uma mesa posta com porcelanas e um delicioso assado, recheado com ameixas e maçãs, exalando um cheiro delicioso. Quando estendeu a mão... a chama desapareceu.

Só a neve caía diante dela. Acendeu um terceiro fósforo. Agora parecia estar sentada

**ANEXO B – TUIM CRIADO NO DEDO**

## HISTÓRIA TRISTE DE TUIM - Rubem Braga

*João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim....*

*A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.*

*Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando.*

*O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um. Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aperecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredado: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a*