



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JOANA KARLA MONTEIRO FONSECA

**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA**

**CAJAZEIRAS – PB
2017**

JOANA KARLA MONTEIRO FONSECA

**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Gerlaine Belchior Amaral

CAJAZEIRAS – PB

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

F676c Fonseca, Joana Karla Monteiro.
A contribuição das atividades diversificadas no processo de aquisição da leitura / Joana Karla Monteiro Fonseca. - Cajazeiras, 2017.
50f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2017.

1. Aquisição da leitura. 2. Prática de leitura. 3. Atividades diversificadas. I. Amaral, Maria Gerlaine Belchior. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028.6

JOANA KARLA MONTEIRO FONSECA

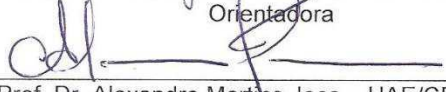
**A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS NO PROCESSO DE
AQUISIÇÃO DA LEITURA**

Aprovado em: 05/09/2017

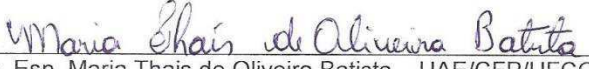
Banca Examinadora



Profa. Dra. Maria Gerlane Belchior Amaral – UAE/CFP/UFCC
Orientadora



Prof. Dr. Alexandre Martins Joca – UAE/CFP/UFCC
Examinador Titular



Profa. Esp. Maria Thais de Oliveira Batista – UAE/CFP/UFCC
Examinador Titular

Dedico este trabalho a Deus por dar-me o privilégio de sua presença em minha vida, fortalecendo-me nas horas difíceis e auxiliando-me a vencer os obstáculos que surgiram ao longo do percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A DEUS primeiramente, por me fortalecer a cada dia, guiando-me sempre pelo o melhor caminho e proporcionando-me o êxito em cada batalha vivida durante o percurso acadêmico.

À orientadora deste trabalho, professora Gerlaine Belchior pelo direcionamento, paciência e compreensão que tornaram possível a conclusão deste estudo.

À minha amada filha, Ana Júlya por ser minha inspiração diária e pela compreensão de que todos os momentos de ausência foram em razão de um bem maior. Ao meu esposo, Antônio Júnior, por estar presente nos momentos mais importantes de minha vida.

Aos meus pais Maria Helena e Eronilde José, e demais familiares que contribuíram de forma direta e indireta para a minha formação.

As colegas de sala, em especial as mais próximas que se tornaram amigas por todo apoio, bem como pelos bons momentos compartilhados.

A todos os professores da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores que adequadamente cumprem o seu papel, contribuindo de forma relevante para a formação dos graduandos do curso de Pedagogia.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a aquisição da leitura do código escrito. Nas sociedades contemporâneas a leitura da palavra escrita se configura em uma habilidade determinante para o sujeito em formação tornar-se capaz de compreender e dialogar com os signos comunicação, transformando assim, o domínio da escrita como instrumento imprescindível para participação social em todos os âmbitos. No entanto, sua aquisição é um processo complexo que demanda esforços tanto dos leitores em formação, quanto dos mediadores de tal processo, no caso da atual conjuntura social, os professores. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar a eficácia das atividades diversificadas na melhoria do desempenho dos estudantes no que concerne a aquisição do domínio do código escrito. O percurso metodológico se dá por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta de dados o diário de campo e a observação participante. A pesquisa-ação empreendida possibilitou a certificação de que as atividades diversificadas constituem-se em um meio eficaz na melhoria do desempenho dos estudantes no que concerne a aquisição do domínio do código escrito na medida em que proporciona aos estudantes, o contato direto e significativo com práticas de leitura em diversas modalidades. Desse modo, conclui-se que é pertinente intensificar práticas de leitura, com mediação docente adequada, posto que o ato de ler proporciona ao sujeito o encontro com a linguagem formal, melhorando assim seu vocabulário, aguçando a criatividade e, principalmente, subsidiando a capacidade de análise e posicionamento pessoal sobre temas diversos, bem como, configura-se em um elemento democratizante do conhecimento, conduzindo o sujeito leitor a libertação das forças sociais que o prendem à ignorância.

Palavras-chave: Aquisição da leitura. Atividades diversificadas. Melhoria no desempenho.

ABSTRACT

On this current issue, the acquisition of reading code is the object of study. In contemporary societies the reading of written word configures in a decisive skill for a person in training will be able to understand and discourse with the communication symbols transform, in this manner, the dominance of writing is an indispensable tool to social participation in all ambits. However, its acquisition is a complex process which demands great efforts from both the reading in training as the mediators of this process, in nowadays social conjuncture, the teachers. From this perspective, this work's aim analyzes the effectiveness of diversified activities in order to improve the students' performance regarding the acquisition of written code domain. The methodology trajectory happens through bibliographic research and research-action, using as data collection tools the field journal and participating observation. The performed research-action enables the certification that the varied activities constitute an effective mean on the improvement of students' performance concerning the acquisition of written code domain, insofar as provide to students the direct and meaningful contact with reading practices in diversified modalities. Thus, it draws a conclusion that is relevant intensify reading practices with proper teacher's mediation in face of the act that reading provides to the subject the contact with formal language, improving its vocabulary as a result, stimulating the creativity and, mainly, subsidize the capacity of analyzing and the personal positioning about different themes, likewise, configure in a democratizing component of the knowledge, guiding the reader to release from social strength that locks it way to ignorance.

Key-words: Reading acquisition. Diversified activities. Performance's improvement.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DO CÓDIGO ESCRITO E SUA CONCEPÇÃO.	13
2.1 Conceito de leitura	13
2.2 O ensino da leitura	14
2.3 A aprendizagem da leitura	18
2.4 Algumas dificuldades manifestadas pelos estudantes no percurso do aprendizado	19
3 PERCURSO METODOLÓGICO	22
3.1 Tipo de pesquisa.....	22
3.2 <i>Locus</i> de pesquisa.....	23
3.3 Amostra de pesquisa.....	23
3.4 Instrumentos de coletas de dados.....	24
3.5 Abordagem.....	24
4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA- AÇÃO	25
4.1 Etapa diagnóstica.....	25
4.1.1 Seleção dos sujeitos.....	26
4.2 Registro das atividades vivenciadas e análise dos dados.....	27
4.2.1 Breve resumo sobre as evoluções alcançadas.....	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE	47

1 INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura do código escrito é um tema bastante debatido pelos teóricos da educação, no campo de desenvolvimento da linguagem, e conseqüentemente, a partir dessas discussões, diversas metodologias de ensino foram incorporadas ao processo de escolarização. No entanto, o que se percebe é que uma parcela significativa de crianças não tem o domínio do código escrito equivalente ao ano letivo que está cursando. Desse modo, elegemos a aquisição da leitura do código escrito como objeto de estudo deste trabalho.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho foi analisar a eficácia das atividades diversificadas na melhoria do desempenho dos estudantes no que concerne a aquisição do domínio do código escrito. Os objetivos específicos consistiram em: Identificar dificuldades manifestadas por parte dos estudantes que não tem o domínio do código escrito; Desenvolver atividades diversificadas que auxiliem os estudantes no processo de aquisição da leitura e da escrita considerando o diferencial da mediação docente; Registrar o desempenho na leitura e na escrita alcançado pelos sujeitos da pesquisa refletindo que elementos contribuíram para esse feito.

O interesse pela temática surgiu a partir de uma inquietação pessoal, ao identificar que crianças de meu círculo familiar e social, apesar de estarem cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, ainda não dominavam a leitura do código escrito. Mediante tal fato, indaguei-me por que isso acontecia. Minha inquietação cresceu durante a regência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, experiência que vivenciei com uma turma de 4º Ano, em uma escola pública municipal, na qual foi possível perceber que uma parte significativa da turma não sabia ler ou não interpretava o que lia.

Dessa maneira, o tema abordado é relevante socialmente, visto que, a leitura do código escrito é algo determinante para o sujeito em formação tornar-se capaz de compreender e dialogar com os signos de comunicação tão necessários à vida numa sociedade letrada, tecnológica e globalizada. Pois, se privado da capacidade da leitura da palavra escrita, o sujeito encontrar-se-á a mercê das circunstâncias e a

margem dessa sociedade que se torna cada vez mais exigente em relação ao nível de formação intelectual do sujeito.

Devido à urgência de superar os desafios educacionais no Brasil, foi decretada e sancionada a Lei N° 13.005, em 25 de Junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O referido documento apresenta diretrizes e metas de desenvolvimento a serem alcançadas no prazo de 10 anos. O propósito em trazer o PNE para a discussão é evidenciar a meta número 5. Tal meta sugere que todas as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental devem estar alfabetizadas. Mas, o fato é que essa meta ainda não se efetivou, bem como suas estratégias não foram completamente implementadas nas unidades escolares.

E para comprovar que até o momento não atingimos a meta 5 do PNE, basta recorrermos ao Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016), um veículo de divulgação dos resultados anuais do desenvolvimento educacional do País que se apresenta como uma ferramenta relevante para a compreensão e acompanhamento da evolução da educação brasileira.

De acordo com a publicação do Anuário (2016), baseada nos resultados da aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), apenas 11,2% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram o nível 4 de proficiência em leitura no ano de 2014, que somente somados aos 34% que alcançaram o nível 2 e 32,6% que alcançaram o nível 3, chega a 77,8% o nível adequado de alfabetização segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Como podemos observar através dos dados citados, há um longo caminho a ser percorrido para que os estudantes alcancem um nível satisfatório de leitura, e conseqüentemente, de escrita. Visto que, o déficit de aprendizagem da leitura do código escrito no País não é um problema atual, pelo contrário, é um mal que persiste, renova-se e potencializa-se no decorrer dos anos, uma vez que inúmeras dificuldades, de diferentes naturezas, surgem no percurso do aprendizado. No entanto, acredito que esse mal precisa ser combatido a fim de que todos os sujeitos possam usufruir plenamente das habilidades de leitura e conseqüentemente de escrita, e assim, exercer plena e conscientemente sua cidadania. Dessa maneira, a pergunta que orienta esta pesquisa é *Como as atividades diversificadas contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes no processo de aquisição da leitura?*

O percurso metodológico se deu por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa-ação. O *locus* de pesquisa foi uma escola municipal de ensino infantil e fundamental do município de Triunfo – PB. A amostra foi composta por 04 (quatro) estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de campo pautado no procedimento observação participante. A análise dos dados se deu por meio da abordagem qualitativa.

O estudo foi desenvolvido à luz de teóricos como Soares (2013); Lajolo (2008); Ciasca (2003), Dias (2001); Ferrero e Teberosky (1999); Zilberman e Silva (1998); Freire (1989); entre outros. O trabalho está dividido cinco seções. A primeira trata-se da introdução; a segunda traz algumas reflexões acerca da leitura e seu processo de aquisição. A terceira seção traz informações sobre o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa. A quarta seção abarca o registro da intervenção pedagógica e as análises dos dados coletados. Por fim, a quinta seção comporta as considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

2 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DO CÓDIGO ESCRITO E SUA CONCEPÇÃO

Nesta seção abordamos algumas reflexões acerca da concepção da leitura do código escrito, posicionamentos sobre seus processos de ensino e aprendizagem, e, abordamos ainda, a dicotomia entre “Distúrbios de Aprendizagem” e “Dificuldades Escolares”, citando algumas dificuldades apresentadas por alguns estudantes no percurso do aprendizado.

2.1 Conceito de leitura

Para entendermos como se dá o processo de aquisição da leitura do código escrito, ou seja, a aprendizagem da leitura da palavra, faz-se necessário previamente, compreendermos as particularidades do ato de ler. Na perspectiva de Soares (2013, p. 31)

[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Como podemos ver, o ato de ler é muito mais do que apenas decodificar símbolos gráficos. Ler é, além disso, refletir sobre o texto, bem como, compreendê-lo e, ainda, ter a capacidade de discutir e posicionar-se coerentemente sobre o que fora lido.

Apesar de sua complexidade, o ato de ler o código escrito, na contemporaneidade, configura-se como uma ferramenta essencial para a sobrevivência humana com dignidade, visto que, as sociedades atuais elegeram o domínio da escrita como instrumento imprescindível à possibilidade de participação econômica, social e cultural (SOARES, 2013), em outras palavras, a escrita tornou-se um atributo fundamental para que o sujeito tenha participação ativa e consciente na sociedade em que vive.

Nessa perspectiva “compreendemos a leitura enquanto um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade” (SILVA; ZILBERMAN, 1998, p. 112). Assim, a aprendizagem da leitura constitui-se em “um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor” (idem, p. 112-113).

Como podemos ver, a leitura apresenta-se como uma ação inerente ao desenvolvimento cognitivo, econômico, social e cultural dos sujeitos. Ler é “um ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação” (SOARES, 2013, p. 119) visto que, sua prática proporciona o encontro do leitor com a linguagem formal, trazendo melhorias para seu vocabulário, aguça a criatividade e, principalmente subsidia a capacidade de análise sobre temas relevantes, bem como, democratiza o conhecimento, libertando assim o sujeito das amarras da ignorância.

Nesse contexto:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê (LAJOLO, 2008, p. 108).

Diante da assertiva anteriormente citada, compreendemos que na conjuntura atual da sociedade a qual fazemos parte, considera-se a escola como *locus* privilegiado no que concerne o acesso às práticas de leitura, bem como, enfatiza-se a figura do professor como guia do processo de aprendizagem, asseverando que este profissional precisa estar munido do gosto pela leitura para que realize esta atividade de forma lúdica e prazerosa com seus educandos. No entanto, “como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (idem, p. 7). Portanto, nós, educadores, precisamos conceber e disseminar o ato de ler como uma prática subjetiva que promove o desenvolvimento pessoal, independente do local em que aconteça, estimulando assim o envolvimento dos educandos com a leitura em todos os espaços sejam eles escolares ou não.

2.2 O ensino da leitura

Conforme mencionado na introdução o objeto de estudo deste trabalho é a aquisição da leitura. Diversos autores do campo educacional, tais como: Emília

Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, Magda Soares, entre outros, abordam em suas obras o processo de aquisição da leitura, suas obras, apesar de produzidas em contextos histórico diferentes, podem ser facilmente vinculadas à realidade atual.

Sobre o ensino e a aquisição da leitura, Freire (1989) ressalta que a memorização mecânica da descrição de um objeto não se constitui em conhecimento deste, ou seja, a leitura real de um texto não se faz apenas pela simples decodificação das palavras que o constituem, mas, se trata de um movimento dinâmico em que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura da palavra implica na continuidade da leitura de mundo (idem). Assim, o autor defende que no processo de alfabetização dos estudantes sejam utilizadas palavras de seu universo vocabular, repletas de significação de suas experiências existenciais e não da experiência dos educadores, para que dessa forma, o aprendizado aconteça com fruição.

Enquanto isso, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que apesar da lectoescrita (habilidade de ler e escrever) ocupar lugar de destaque na preocupação dos educadores e apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um expressivo número de crianças que não aprende. Na visão das autoras, a lectoescrita se constitui em um dos objetivos da instrução básica e sua aprendizagem é condição de sucesso ou fracasso escolar. Podemos então nos perguntar: se os educadores se preocupam tanto com as causas do fracasso escolar, por que até os dias atuais um número significativo de crianças não aprende a ler?

Os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016, p. 49) são claros ao registrar que apenas 11,2% de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram o nível 4 de proficiência em leitura. Neste nível, segundo as informações presentes no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016, p. 49), além das habilidades indicadas para os níveis anteriores, os estudantes devem ser capazes de:

- Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. [...]
- Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Entretanto, os números divulgados e a realidade que é possível notar em uma convivência, mesmo que mínima, com o “chão da escola” nos mostram que o nível adequado de alfabetização que incorpora o domínio do código escrito, demonstra-se insatisfatória. Então, na condição de educadores comprometidos com a transformação social indagamos: o que podemos fazer efetivamente para transformar essa realidade?

Dias (2001), aponta a escola como um lugar privilegiado para que aprendizagens sistemáticas e significativas ocorram. A autora supracitada entende ainda que escolarizar implica em dotar o discente da capacidade de falar, ler e escrever sobre acontecimentos, experiências, situações vividas ou imaginadas, fatos, etc., ou seja, escolarizar não significa apenas ensinar tal discente a codificar e decodificar o código escrito, mas, ir, além disso, aprender a compreendê-lo e utilizá-lo com competência. Dessa forma, podemos depreender que as unidades escolares têm um lugar de destaque nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, podendo assim, contribuir para a transformação dos estudantes em sujeitos oradores, leitores e escritores conscientes e capazes de inserir-se num processo contínuo de aprendizagem, que conseqüentemente tornam-se capazes de transformar a própria realidade e também a sociedade da qual fazem parte.

Sendo a escola um ambiente privilegiado para as aprendizagens sistemáticas e significativas dos estudantes, os professores tornam-se responsáveis diretos pelo ensino em todos os âmbitos, visto que este é o seu principal local de atuação. Sendo assim, sua função se constitui em “criar um contexto de cultura escrita” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 105) oportunizando aos estudantes a darem significado ao que está escrito.

Em consonância com o pensamento de Teberosky e Colomer, Ferreira e Dias (2002) consideram o acesso ao aprendizado da leitura como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade letrada. Tão valorizado que a cada dia criam-se mais expectativas em relação ao desenvolvimento dos estudantes de acordo com a faixa etária ou o nível de alfabetização. Por exemplo, com relação aos três anos iniciais da alfabetização, o Fascículo Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental) assinala que:

[...] é desejável que até o terceiro ano os alunos sejam capazes de:
- utilizar livrarias e bancas como locais de acesso a livros, jornais, revistas; - utilizar bibliotecas para manuseio, leitura e empréstimo de livros, jornais, revistas; - dispor-se a ler os escritos que organizam o cotidiano da escola (cartazes, avisos, circulares, murais); - engajar-se na produção e organização de espaços para realização de leituras, tais como canto de leitura, biblioteca de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes, para grupos de amigos, para a escola como um todo.” (BRASIL, 2008, p. 41).

A expectativa citada, relativa ao desenvolvimento de tais estudantes vai de encontro à afirmação de que “o acesso à escrita é o único meio de alcance da democracia e do poder individual” (FOUCAMBERT apud FERREIRA; DIAS, 2002, p. 40), ou seja, somente por meio da aquisição da leitura da palavra escrita, compreendendo o porquê das coisas, o sujeito em formação é capaz de exercer plenamente seus direitos e deveres de cidadão, participando ativamente da sociedade em que vive, sendo capaz de interferir e transformá-la. No entanto, para que essa expectativa em relação aos estudantes se concretize é necessário que invista-se no ensino, para que este se realize com qualidade. Neste contexto, é imprescindível a formação inicial e o investimento em formação continuada para os profissionais da educação, bem como na manutenção da estrutura física das unidades escolares e ainda, trazer possibilidades ao ambiente escolar que despertem o interesse de seu público-alvo para o melhoramento das habilidades relacionadas à leitura e, conseqüentemente da escrita.

Outrossim, para que se obtenha qualidade no ensino e se favoreça a aprendizagem da leitura, podemos nos apropriar por exemplo, da proposta de Foucambert (apud FERREIRA; DIAS, 2002, p. 42) que sugere um “Projeto de Leiturização”, em que não só a escola e os professores sejam os responsáveis, mas também, outras instituições sociais, como, por exemplo, a família, a biblioteca, as empresas e as associações de bairro. O autor supracitado aponta ainda que as transformações no campo das relações entre o indivíduo e a escrita só podem ocorrer satisfatoriamente no interior da escola, se esta for uma questão da comunidade e não, exclusivamente, da escola, defendendo inclusive, que a leiturização não deve ser restrita aos já leitores, mas deve dar prioridade, aos não leitores alfabetizados, que pelo distanciamento da escrita podem ter-se tornado novamente analfabetos, analfabetos funcionais ou iletrados.

2.3 A aprendizagem da leitura

Consideramos a aprendizagem como um processo contínuo de desenvolvimento em que não distingue o “pré-leitor” do “leitor” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003), dessa maneira, é válido dizer que todas as aprendizagens prévias à escolarização dos sujeitos fazem parte do processo de construção de conhecimento relativo à alfabetização.

A escola, ao contrário do que muitos pensam, não é o primeiro lugar que propicia o contato do leitor em potencial com a linguagem escrita, visto que “[...] há uma multiplicidade de formas de existência social da leitura e da escrita numa sociedade cuja escrita, cujo texto escrito, penetrou nos vários domínios da vida social dos indivíduos, sejam eles alfabetizados ou não.” (SAWAYA, 2000, p. 74). Ou seja, estamos imersos em um mundo repleto de letras, palavras, orações, símbolos, etc. que estão por toda parte, nos mais diversos portadores sociais de texto (jornais, revistas, cartazes, rótulos) que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, independente do nível de escolarização em que se encontram.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003) as primeiras experiências da criança com a linguagem escrita são formadas por dois tipos de conhecimento interativo – os conhecimentos elaborados pela criança, a partir da interação com leitores e com o material escrito e os conhecimentos socialmente transmitidos pelos adultos e assimilados pela criança – os dois aparentemente são influenciados pelas condições do ambiente e se dão, antes e durante o processo de escolarização. Em outras palavras a mediação social dos adultos do grupo social e familiar dos quais a criança pertence é imprescindível, porquanto a leitura é uma aprendizagem cultural de natureza simbólica. Podemos reiterar assim, a importância desses adultos incentivarem o interesse das crianças pela leitura proporcionando um ambiente alfabetizador favorável e adotando ações simples como, por exemplo, a leitura em voz alta para as crianças pequenas, como as próprias autoras salientam.

Vale lembrar que aprender a ler, não significa aprender a decodificar. Dias (2001), assinala que ler é atribuir significação a algo escrito, um texto, discutindo com o escrito, a partir de uma necessidade ou expectativa real de situações de vida. A autora ressalta ainda que aprender a ler é um ato complexo, visto que, sua compreensão encontra-se no entrelaçamento de vários eixos, os quais abarcam:

Conhecimento acerca de como funciona o nosso idioma [...], e dos processos de leitura; - Uma teoria da aprendizagem, que é utilizada como referência e que procura responder a questões como *o que uma criança aprende?*; *Quais as relações entre aprender e ensinar?* etc. [...] - O encontro de um leitor com o material escrito, a partir das estimulações do grupo social a que esse leitor pertence, das interações entre indivíduos e entre cada indivíduo e a coletividade. (DIAS, 2001, p. 42-43).

Isso significa dizer que como seres sociais que somos é na interação com o meio que construímos nossos conhecimentos. E sendo a escola, um ambiente favorecedor das interações sociais, é nela, através da mediação dos educadores e até mesmo dos colegas de sala, que os indivíduos que não apropriaram-se da leitura do código escrito fora do ambiente escolar tem a oportunidade de interagir com os signos de comunicação e compreendê-los verdadeiramente.

2.4 Algumas dificuldades manifestadas pelos estudantes no percurso do aprendizado

É de domínio público que um ambiente alfabetizador favorável é relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita do leitor em formação. No entanto, é válido destacar que nem todas as crianças antes da escolarização tem acesso a práticas de leitura compartilhada ou outras formas de convívio com o código escrito que estimulem seu aprendizado (muitas vezes os pais não são alfabetizados e o grupo social e o meio não favorecem seu desenvolvimento no que diz respeito a aquisição da leitura), o que o torna um tanto árduo. Oportunidades limitadas de contato com a leitura e escrita formal, podem acarretar um baixo rendimento escolar, visto que, possibilidades limitadas dificultam a construção de hipóteses e os processos de conceitualização que exercem influência direta sobre o desenvolvimento do sujeito leitor em formação.

É fundamental que ao se iniciar a escolarização, leve-se em consideração a realidade vivida pelos estudantes e se proporcione oportunidades concretas para uma aprendizagem significativa.

É muito comum atualmente falar-se em estudantes com dificuldades de aprendizagem, no entanto, faz-se necessário diferenciar “Distúrbios de Aprendizagem” das “Dificuldades Escolares”.

Ciasca (2003, p. 5) considera

Distúrbio de Aprendizagem (DA) como uma disfunção do Sistema Nervoso Central. Portanto, um problema neurológico relacionado a uma falha na aquisição ou no processamento, ou ainda no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos em determinado momento do desenvolvimento. E considero como tendo uma Dificuldade Escolar (DE) a criança que não aprende por ter um problema pedagógico relacionado à falta de adaptação ao método de ensino, à escola, ou que tenha outros problemas de ordem acadêmica.

A referida autora assinala ainda que a porcentagem de crianças com DE no Brasil gira em torno de 30 a 40% da população que frequenta os primeiros anos escolares, já a porcentagem de DA fica em torno de 5 a 7% nesta mesma população.

Podemos observar que há um número significativo de crianças classificadas com Dificuldades Escolares, no entanto, esta é a realidade de uma parcela significativa de crianças brasileiras cujo grande problema não é a incapacidade de aprender, mas a ausência de oportunidades para se tornar um aprendiz (ZORZI, 2003).

Dentre os distúrbios que dificultam o processo de aprendizagem podemos citar: Transtorno de Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, Transtorno Obsessivo-compulsivo, Tiques, Síndrome de Asperger, Autismo, Dislexia, entre outros. Entretanto, não cabe ao professor diagnosticar Distúrbios de Aprendizagem, mas, dificuldades manifestadas em sala de aula necessitam ser avaliadas por uma equipe multiprofissional (composta por psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo) para que um diagnóstico especializado seja feito, juntamente com trabalhos de intervenção pedagógica.

Já as Dificuldades Escolares causadas por problemas em sala de aula, convivência familiar frustrada e com poucos estímulos e interações sociolinguísticas que dificultam ou impedem que a criança não alcance a maturação exigida pela escola, o conhecimento insuficiente do professor sobre o desenvolvimento da criança, ou a própria escola que com sua metodologia acaba preparando os mais dotados e deixando de lado os menos dotados e ainda um ambiente escolar desproporcional as necessidades das crianças [...], etc. (SILVA; SOARES; FREITAS, 2016) podem ser superados com a adesão por parte dos profissionais da educação a uma proposta de intervenção pedagógica diferenciada. A esse respeito Zorzi assevera:

Temos, acima de tudo, um problema social e não clínico propriamente dito. Na realidade, as soluções não podem ser unilaterais. Temos, por um lado, que buscar suprir as necessidades mais individualizadas que aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem podem requerer, incluindo atendimentos especializados. Por outro lado, a grande maioria dos problemas diz respeito a uma falta de ajuste entre as propostas escolares e a realidade da maior parte dos aprendizes de modo a gerar o que denominamos os pseudo-distúrbios de aprendizagem assim como os baixos índices de aproveitamento (ZORZI, 2003, p.124).

Em concordância com Zorzi, acreditamos que existe na educação brasileira um grave problema social, que fomenta a necessidade, do envolvimento de profissionais de formações distintas, mas complementares, compondo uma equipe multiprofissional que possa colaborar para a elaboração e aplicação de novas propostas educacionais, que melhor se ajustem ao perfil dos estudantes que configuram o público-alvo das unidades escolares contemporâneas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico é a seção da pesquisa em que indicamos o caminho que percorremos em busca do alcance dos objetivos definidos no projeto. Nesse sentido, entendemos a pesquisa como um procedimento sistemático e intensivo que pretende descobrir, explicar e compreender os fatos que constituem uma determinada realidade (BARROS; LEHFELD, 1990). Dessa forma, a pesquisa configura-se como meio imprescindível para a construção de conhecimento científico.

O trabalho intitulado como *A contribuição das atividades diversificadas no processo de aquisição da leitura* teve por finalidade analisar a eficácia das atividades diversificadas na melhoria do desempenho dos estudantes no que concerne a aquisição da leitura do código escrito. E as subseções que seguem esclarecem o percurso metodológico trilhado em direção ao alcance deste objetivo.

3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa se deu por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Sendo a pesquisa bibliográfica necessária a qualquer estudo por se tratar de “um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 40). Ou seja, independente da natureza da pesquisa, esta exige um estudo bibliográfico acerca do que já se sabe sobre o tema a ser pesquisado. Já a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa desenvolvida com “o interesse não só de verificar algo, mas de transformar” (idem, p. 48), no caso deste trabalho, a pesquisa foi dividida em duas etapas: observação e intervenção. A observação foi realizada no período de 16 a 19 de Maio de 2017. E a intervenção pedagógica foi realizada no período de 12 de Junho a 28 de Julho de 2017, com o intuito de transformar a realidade dos sujeitos envolvidos, no que concerne a aquisição do código escrito.

3.2 Locus de pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em uma escola municipal de ensino infantil e fundamental, localizada na cidade de Triunfo – PB. A unidade escolar possui uma estrutura física em bom estado de conservação, visto que, passou recentemente por uma reforma, obtendo melhorias significativas na infraestrutura. Entre suas dependências constam cinco salas de aula; uma diretoria; uma cozinha; uma secretaria; uma sala de professores; quatro banheiros; uma sala onde são armazenados alguns dos recursos didáticos pedagógicos; há também um espaço na entrada da escola (onde realizamos as intervenções) e um pequeno quintal que servem como uma área de lazer improvisada, utilizados pelos estudantes durante os intervalos. Os equipamentos de uso didático-pedagógico disponíveis são: duas TVs; um notebook; um data show; duas caixas de som amplificadas; uma câmera digital; uma impressora; livros e jogos diversos. Apesar de dispor de recursos tecnológicos como o notebook e o data show, apenas uma das professoras que compõem o corpo docente está apta a utilizá-los.

O corpo docente é composto por oito professoras, destas, cinco são graduadas em Pedagogia, duas em Geografia e uma tem formação em Normal Médio.

3.3 Amostra de pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram discentes de duas turmas do 5º ano da unidade escolar supracitada que apresentavam fraco desempenho na leitura e na escrita. Cabe esclarecer que embora estivessem no 5º ano, apenas um dos estudantes que integrava a amostra encontrava-se no nível *alfabético* de evolução da escrita.

A seleção dos sujeitos foi realizada, num universo de 59 estudantes, dentre os quais, foram selecionados 05 indivíduos que não detém o domínio do código escrito em nível satisfatório correspondente a sua fase de escolarização. A seleção foi realizada dia 25 de maio de 2017, a partir das indicações das professoras e com a realização da “prova do nome próprio e das quatro palavras”, ou teste da psicogênese, adaptada de Ferreiro e Teberosky (1986) (DIAS, 2001, p. 111).

No decorrer da intervenção realizada, um dos sujeitos foi transferido de escola, restando assim, 04 sujeitos de pesquisa.

3.4 Instrumentos de coletas de dados

Para desenvolver o objeto de estudo deste trabalho, foi utilizado como instrumento de coleta de dados o diário de campo pautado no procedimento de observação participante, uma “modalidade de observação em que o pesquisador ou já é membro do grupo sobre o qual faz a pesquisa (natural), ou passa a fazer parte do grupo (artificial) para melhor coletar os dados” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 59). A observação ocorreu em duas etapas. Na primeira, apenas observamos a dinâmica de funcionamento das salas de aula das quais foram selecionados os sujeitos da amostra da pesquisa. Na segunda observamos, desenvolvemos as atividades e registramos no diário de campo as atividades realizadas e a evolução dos sujeitos no decorrer da intervenção da pesquisa-ação.

3.5 Abordagem

A análise de coleta dos dados se deu por meio da abordagem qualitativa. A referida abordagem é menos formal do que a abordagem quantitativa, visto que, seu desdobramento pode ser definido de maneira mais simples.

De acordo com Gil

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Dessa maneira, ao analisarmos os dados, obtidos no estudo, tivemos a oportunidade de interpretar e compreender o fenômeno que se caracterizou como objeto deste trabalho.

4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA-AÇÃO

Nesta seção foram registradas as informações obtidas durante a fase diagnóstica, bem como, foram registradas as atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica com a respectiva análise.

4.1 Etapa diagnóstica

Por um período de quatro dias, de 16 a 19 de Maio de 2017, observamos a dinâmica de funcionamento das turmas de 5º Ano. Na unidade escolar havia duas turmas do 5º ano, que posteriormente foram divididas formando três, pelo fato de haver uma superlotação em ambas as salas de aula.

Neste período, foi possível observar que as salas são amplas, porém, contam apenas com dois ventiladores cada uma, que não conseguem “climatizar” a sala em sua totalidade. Esse fator atrapalha a concentração dos estudantes, em especial após o intervalo, visto que, estes brincam correndo pelos corredores e quando retornam à sala ficam com muito calor, pois a infraestrutura do prédio não permite a ventilação natural nas salas, bem como, a unidade escolar está localizada no sertão paraibano, uma região em que se registra temperaturas razoavelmente elevadas.

Em conversa informal com uma das professoras foram relatados problemas, tais como: indisciplina (inclusive com violência física entre estudantes); ausência de materiais básicos (por exemplo, falta de folhas de papel A4, o que mostra que a unidade escolar encontrava-se relativamente desassistida em relação ao atendimento da Secretaria Municipal de Educação), entre outros.

Em um momento de aplicação de exercício avaliativo em uma das turmas, houve a necessidade da professora explicar por duas vezes as questões do exercício, revelando que os estudantes, apesar de cursarem o 5º Ano, ainda não apresentavam um nível satisfatório de domínio do código escrito. Essa característica ficou evidente em outros momentos da observação, por exemplo, quando a professora utilizou o livro didático para explicar outros conteúdos. A referida professora lia os textos do livro contextualizando (dando exemplos), porém, era nítido pelas expressões faciais dos discentes que a maioria da turma não compreendia o que estava sendo lido. Enquanto a professora lia, boa parte dos discentes, não acompanhava a leitura, alguns demonstravam-se alheios ao que

acontecia na sala, conversavam entre si, outros copiavam outras tarefas. Enfim, quando lhes eram solicitadas respostas sobre as leituras, poucos se pronunciavam, a maioria não sabia responder (Diário de campo, 17/05/2017).

4.1.1 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram indicados pelas professoras, totalizando 17 sujeitos. Destes, 6 não concordaram em participar da intervenção, sendo assim eliminados da amostra; 4 sujeitos foram transferidos de turno e 1 de escola, tornando inviável a participação na intervenção; 2 foram eliminados da amostra por apresentarem um nível de desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade equivalente ao ano que estão cursando, após a “prova do nome próprio e das quatro palavras” (DIAS, 2001, p. 111) que foi aplicado para selecionar a amostra final desta pesquisa. Restaram dessa maneira 4 sujeitos para constituírem a amostra.

Durante a aplicação da prova¹ anteriormente citada para o diagnóstico do nível de desenvolvimento em que se encontravam, os sujeitos que constituíram a amostra apresentaram comportamentos distintos, os quais acreditamos ser válido destacar.

Ao iniciarmos a prova o sujeito 1 afirmou que não sabia ler, “*Não sei as letras, nem soletrar*”. Pela análise da prova, este sujeito encontrava-se em transição do nível silábico para o silábico-alfabético (situação preocupante para um estudante do 5º ano do ensino fundamental). Apesar das dificuldades apresentadas em relação à aprendizagem da leitura, o sujeito demonstrou-se receptivo à ação da pesquisa, tornando evidente o desejo de aprender.

O sujeito 2 apresentava dificuldades ainda piores que o sujeito 1. Durante a aplicação do ditado das quatro palavras, ao escrever a palavra “tartaruga”, ele perguntou se começava com C. Para escrever a palavra “tubarão” perguntou “*Começa com que letra?*”. Este sujeito apresentava características do nível de desenvolvimento pré-silábico (apesar de estar cursando o 5º Ano do Ensino fundamental, ao escrever, este sujeito apresentava um desempenho excepcionalmente inferior ao ano escolar em curso). Por ter consciência do seu estado de “não saber”, o sujeito demonstrava-se bastante retraído.

¹ A prova das quatro palavras consiste na escolha de quatro palavras, geralmente do mesmo campo semântico, após a escolha, faz-se um ditado dessas palavras e posteriormente de uma frase com uma das palavras ditadas.

O sujeito 3 apresentou dificuldades com a norma ortográfica, por exemplo, suprimindo letras e confundindo acentos. E, ainda, ao escrever frases sugeridas por ele próprio, podemos observar a ausência de coerência, bem como, a impossibilidade da leitura de algumas palavras. Este sujeito apresentava uma possível transição do nível silábico-alfabético para o alfabético (apresentando uma situação acentuadamente melhor que os sujeitos anteriores)

O sujeito 4 apresentava déficits na leitura e na escrita, por exemplo, não conseguia ler algumas palavras, confundia, suprimia e acrescentava letras. Ao escrever as palavras e a frase da prova diagnóstica, este sujeito demonstrou características condizentes ao nível silábico-alfabético de desenvolvimento da escrita, um nível absolutamente inadequado para um discente de 5º Ano.

4.2 Registro das atividades vivenciadas e análise dos dados

Neste tópico foram registradas as atividades vivenciadas com os sujeitos da pesquisa. As intervenções pedagógicas foram realizadas fora do contexto de sala de aula, em uma área da unidade escolar que continha uma espécie de palco, utilizada pelos estudantes para recreações nos horários de intervalo.

A primeira semana de intervenção ocorreu no período de 12 a 14 de junho de 2017. No primeiro dia trabalhamos o alfabeto móvel como forma de apresentação das letras para os sujeitos que se encontravam no nível pré-silábico (e não tinham conhecimento sobre o alfabeto), dando ênfase as letras que estes sujeitos apresentavam maiores dificuldades em reconhecer. Foi-lhes proporcionado o contato direto com o material concreto, estes viram, ouviram os nomes das letras e através do toque das mãos sentiram o formato. Tais atividades foram realizadas desse modo (ver, ouvir, tocar) para que a imagem da letra fosse internalizada pelos sujeitos.

A aprendizagem da leitura requer do aprendiz diversas habilidades, dentre essas, as habilidades visuais. Para que um sujeito possa alcançar o domínio da leitura e da escrita faz-se necessário que seus olhos funcionem perfeitamente. Isso porque é através deles que é feita a discriminação de semelhanças e diferenças, de formas e tamanhos, desenvolvendo ainda, a percepção de figura fundo e a memória visual (JOSÉ; COELHO, 2002).

Dessa maneira, proporcionar intencionalmente o contato direto dos sujeitos com as letras móveis (material concreto) foi um meio eficaz de contribuir para o aprimoramento das memórias visual e cinestésica, imprescindíveis para o desenvolvimento da leitura do código escrito.

Em outro momento conversamos, informalmente, sobre palavras e formação de sílabas, utilizando uma linguagem acessível, possibilitando a compreensão dos sujeitos. E para finalizar as atividades deste dia, foi feita uma avaliação informal por meio de uma dinâmica. Sugerimos que os sujeitos colocassem vendas nos olhos (confeccionadas em espuma vinílica acetinada (EVA)), para sentir o formato das letras e, se acertassem o nome das letras estudadas, então se poderia comprovar o aprendizado do conteúdo ministrado.

Ao notar que dois dos sujeitos apresentavam maiores dificuldades e realmente não conheciam as letras do alfabeto, separamos o grupo em duplas. Os que reconheciam e os que não reconheciam as letras. Dessa maneira, a intervenção seguiu da seguinte forma: no primeiro horário, das 07h15min as 09h15min ficavam os sujeitos 1 e 2; das 09h30min as 11:00h, os sujeitos 3 e 4. Essa foi a forma encontrada para melhor conduzir a gestão da aprendizagem, visto que os sujeitos apresentavam dificuldades distintas.

Ressaltamos mais uma vez que os sujeitos 1 e 2, embora estivessem no 5º ano, não conheciam as letras do alfabeto. Desse modo, no segundo dia de intervenção, trabalhamos novamente as letras, nomeando-as e citando exemplos de palavras que começam com tais letras. O sujeito 2 apresentava maiores dificuldades, mostrava-se muito retraído, pois envergonhava-se pelo fato de não saber. Porém, aos poucos, foi relaxando e abrindo-se para as possibilidades que a intervenção lhe proporcionava. Neste dia trabalhamos formação de palavras com o alfabeto móvel. De forma intencional, trabalhamos palavras do universo vocabular dos sujeitos (nomes próprios e outros substantivos), para que estes atribuíssem significado à prática pedagógica a qual estavam vivenciando e, assim, poderem interagir mais. Embora apresentassem um quadro bastante complexo, tais sujeitos demonstravam-se mais receptivos à intervenção e apresentavam interesse em aprender.

No segundo horário, apenas um dos estudantes da amostra compareceu a aula, o sujeito 3. Como este encontrava-se à frente dos outros sujeitos de pesquisa em relação ao nível de desenvolvimento da escrita, necessitando entretanto, de

subsídios para melhoria na leitura, bem como na ortografia, trabalhamos então, um trecho de um texto, e deste retiramos uma frase que foi ditada para que o sujeito escrevesse em uma folha. Na sequência escrevemos a mesma frase conforme a norma gramatical, mostramos ao sujeito, pedindo que este comparasse as duas escritas. Orientando-o sobre o que não estava correto e solicitamos que ele reescrevesse a frase. O sujeito 3 mostrou-se hesitante e tenso, o tempo todo queria voltar para sala de aula, por isso, com a finalidade de motivá-lo oferecemos o alfabeto móvel para que formasse palavras de sua preferência, então, escolheu formar “CARRO”, no entanto formou “CARO”, aproveitamos a dificuldade ortográfica manifestada para explicar-lhe a diferença entre os significados das duas palavras, apesar de sua grafia parecida, orientando também sobre o uso do “R” ou “RR”.

Por se tratar de uma “convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda” (MORAIS, 2008, p. 20). De acordo com o autor

Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a escrever segundo a norma (idem, p.20).

Dessa maneira faz-se relevante o trabalho de auxiliar os alunos que apresentam dificuldades ortográficas, visto que, a ortografia unifica a escrita e facilita a comunicação, mantendo, no entanto, o aprendiz livre para pronunciar as palavras a seu modo (ibidem, p. 19). Lamentavelmente, talvez por desconhecimento do uso adequado da língua portuguesa, os profissionais que atuam no ensino básico não enfatizam no currículo escolar o ensino da ortografia, limitando-se ao uso das informações contidas apenas nos livros didáticos.

No terceiro dia, o sujeito 4 estava novamente ausente. Com os sujeitos 1 e 2 iniciamos revisando as letras do alfabeto, pois estes sujeitos não apresentavam nenhum conhecimentos delas, a não ser da letra “C”. O trabalho pedagógico não se deu pela ordem alfabética. Escolhíamos letras aleatórias, dizíamos o nome da letra e depois citávamos exemplos de palavras que possuíssem tal letra, sempre exibindo-a e proporcionando aos sujeitos que tocassem, utilizando o alfabeto móvel. Após a revisão das letras foi feita a leitura de uma fábula, incentivando-os a ler junto. Fizemos uma roda de conversa a fim de compartilhar os pontos de vista em relação

à fábula. O objetivo foi motivá-los a não desistir de aprender apesar das dificuldades que apresentavam. Posteriormente, escolhemos algumas palavras presentes no texto para formá-las com o alfabeto móvel. Indagávamos aos sujeitos como poderia escrever tal palavra (quais letras eram necessárias), instigando-os a refletir sobre a composição do vocábulo em questão. Após formadas todas as palavras escolhidas, como meio de sistematizar o conteúdo, foi-lhes solicitado que escrevessem, a fim de melhorar a habilidade de escrita. Nos momentos finais da intervenção, os sujeitos pediram para colocar as vendas de EVA e adivinhar as letras móveis, apresentando um bom desempenho ao oralizar quais letras estavam segurando.

No decorrer dessa semana os Sujeitos 1 e 2 apresentaram boa aceitação das atividades e motivação pela metodologia, apresentando uma mudança positiva em relação a autoestima e as evoluções cognitivas registradas foram: reconhecimento de um número significativo das letras do alfabeto e reconhecimento das vogais na composição de palavras. O sujeito 3 também apresentou um avanço ao apresentar mais confiança durante a leitura e na percepção da grafia inadequada na escrita de frases, corrigindo-os imediatamente. O sujeito 4 não apresentou evoluções significativas por participar apenas do primeiro dia de intervenção pedagógica.

Mesmo se tratando de um curto período de tempo, entretanto, é possível vislumbrar alguns aspectos positivos e relevantes, dentre os quais é possível destacar: o diferencial da formação docente; a relevância da mediação pedagógica e a eficácia do serviço de apoio pedagógico.

A segunda semana de intervenção ocorreu de 03 a 07 de Julho de 2017. Com a intenção de fazer uma preparação mental para potencializar a internalização dos conteúdos a serem ministrados passamos a iniciar as intervenções sempre com um exercício de memorização, utilizando lápis de cores diversas em uma sequência diferente para cada sujeito. Utilizando sempre de cinco a seis cores, a sequência começava com três cores e, gradativamente, acrescentando outras cores. Este exercício diário auxiliou na melhoria do desempenho dos Sujeitos 1 e 2 em relação a aprendizagem das letras, as quais eles não tinham conhecimento.

Nesta semana apenas os Sujeitos 1 e 2 tiveram participação assídua na intervenção. O Sujeito 3 participou três dias e o Sujeito 4 participou dois dias.

Partindo do pressuposto de que “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), ou seja, a leitura não constitui-se apenas da decodificação do código escrito, trabalhamos com leitura de imagens, exibindo

diversas imagens, observando a reação e a leitura que os sujeitos faziam delas, posteriormente inquirindo-os, buscando que estes expressassem seu ponto de vista a respeito do exposto. Utilizamos recursos diversos, como por exemplo, notebook, imagens recortadas e livros ilustrados.

O trabalho com leitura de imagens foi realizado com o propósito de identificar o nível de compreensão leitora dos sujeitos e, concomitantemente, estimulá-los a um processo reflexivo acerca das imagens expostas. Segundo Dias (2001) são três os níveis de leitura: o primeiro é o nível literal, no qual o sujeito identifica os aspectos facilmente, visto que, estes estão explicitamente presentes no texto; O segundo nível é o interpretativo, no qual as respostas não estão explícitas no texto, mas, precisam ser deduzidas por meio de indícios que o autor concede. O terceiro é o nível crítico, neste "as respostas dadas extrapolam o texto, como um pretexto para se abordar assuntos da realidade" (idem, p. 50). Nesse nível, o sujeito é capaz de posicionar-se criticamente a respeito do material exposto. Infelizmente, o nível de compreensão leitora mais explorado nas unidades escolares é o literal, no entanto, este é o que menos contribui para a reflexão dos sujeitos, visto que, exige o mínimo de esforço cognitivo para resolução das respostas solicitadas. Foi exatamente com o objetivo de trabalhar o nível crítico de leitura que desenvolvemos as atividades fazendo uso de imagens.

No que concerne ao reconhecimento do alfabeto durante toda a semana, os Sujeitos 1 e 2 apresentaram uma evolução significativa, sendo que de dezessete letras que reconheciam no primeiro dia desta semana, no último dia o sujeito 1 já reconhecia vinte e três e o sujeito 2 já reconhecia todas as letras, tal evolução foi indispensável para a elevação da autoestima dos sujeitos, motivando-os a seguir em frente, seguros de sua capacidade. Cabe aqui uma observação imprescindível. Diante desses resultados é possível afirmar que estes sujeitos não tinham Distúrbios de Aprendizagem e sim Dificuldades Escolares, visto que, demonstraram aprendizagem significativa após a mudança do método de ensino. É extraordinário ver que tais estudantes aprenderam em duas semanas o que não conseguiram em 5 anos de estudos. Este dado é fundamental e precisa ser considerado.

As intervenções seguiram sempre a mesma sequência durante esta semana: exercício de memorização; reconhecimento das letras; visualização das imagens; oralidade; visualização da palavra referente à imagem e escrita da palavra (no caso dos Sujeitos 3 e 4, eram solicitadas a formulação e escrita de frases). Utilizamos

sempre o alfabeto móvel para a formação das palavras, enfatizando como ocorre a formação das sílabas e o som dos fonemas, auxiliando os sujeitos a diferenciá-los.

No dia 05/07 realizamos a intervenção com todos os sujeitos juntos. Foi possível notar que os Sujeitos 1 e 2 que no início da pesquisa-ação não reconheciam as letras, ficaram retraídos com a presença dos outros que apresentavam uma melhor desenvoltura no que concerne as habilidades de leitura e de escrita. Essa reação causou-nos surpresa, porque apesar de estudarem na mesma escola, estes sujeitos não apresentaram um nível de entrosamento favorável, dificultando momentaneamente, o andamento da intervenção. Sugerimos então uma atividade envolvendo um sorteio de letras, depois a formação de palavras com tais letras, finalizando com a escrita de tal palavra em uma folha em branco. Essa atividade favoreceu a participação dos estudantes que ainda não sabiam ler, nem escrever. Favorecendo também a interação do grupo, visto que os colegas mais habilidosos ajudaram na formação das palavras com o alfabeto móvel.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os sujeitos mais experientes agiram na "Zona de Desenvolvimento Proximal" (VYGOTSKY apud SOUZA FILHO, 2008. p. 269) dos sujeitos menos experientes.

Ao interagir com as pessoas em seu ambiente e/ou quando atuam em cooperação com seus pares, os processos internos de desenvolvimento são capazes de operar, uma vez que foram deflagrados pela aprendizagem. (idem, p. 269-270)

Indubitavelmente, a interação dos sujeitos em um momento de aprendizagem contribui positivamente para o processo de desenvolvimento cognitivo, uma vez que "a capacidade de desenvolvimento potencial das crianças está fortemente ligada às diferenças qualitativas no ambiente social das quais fazem parte" (PALANGANA apud SOUZA FILHO, 2008. p. 270). Portanto, favorecer as relações interpessoais, fortalece o espírito de cooperação entre os pares, que contribui positivamente nas situações de aprendizagem.

No decorrer desta segunda semana de intervenção ocorreu um fato notável. O Sujeito 2 que demonstrava maiores dificuldades no domínio do código escrito, tentou formar sozinho a palavra "VIDA" utilizando o alfabeto móvel colorido. A tentativa não foi totalmente frustrada, visto que, o sujeito formou "VIRAG", demonstrando que estava começando a captar o valor sonoro presente nas sílabas das palavras. De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 55) "a utilização da segmentação silábica como procedimento para escrever indica um avanço na

compreensão da estrutura do sistema, já que se supõe o passo da etapa **da escrita pré-silábica** rumo a uma **escrita silábica**". Portanto, a atitude tomada pelo sujeito, comprovou a superação de um passo em direção à evolução no processo de aquisição da escrita, demonstrando a capacidade de autonomia e apropriação por parte do sujeito da consciência fonológica, necessárias para a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Encerramos a semana realizando a leitura de histórias infantis, com o objetivo de incentivar nos sujeitos o desejo de aprender a ler e utilizar-se da leitura e da escrita com competência, como também, propiciar o aprimoramento e ampliação do vocabulário destes. Realizamos tal prática intencionalmente, conscientes de que a leitura em voz alta contribui positivamente para o desenvolvimento de aspectos não linguísticos, facilitando o conhecimento das funções da escrita, simultaneamente favorecendo a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos aos diversos materiais impressos, estimulando os atos de ler e escrever (PURCELL-GATES apud TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

Após a leitura dos textos, escrevemos em pedaços de papel algumas palavras para lermos juntos. Depois recolhemos os papéis (para que eles não copiassem) e incitamos-os a formar as palavras com o alfabeto móvel. Nesse momento, mais um acontecimento surpreendeu-nos: formamos a palavra "AMOR" e solicitamos que os Sujeitos 1 e 2 lessem, o Sujeito 1 leu "*amora*". Apesar do equívoco, os incentivamos afirmando que era quase isso. Então o Sujeito 2 acrescentou um "A" no final da palavra e disse "*Agora é AMORA*". Essa experiência confirmou mais uma vez a evolução dos referidos sujeitos no que concerne ao nível de desenvolvimento cognitivo relativo à leitura.

Com os Sujeitos 3 e 4, a intervenção sempre era mais breve, visto que, estes não apresentavam uma boa aceitação em serem retirados da sala de aula e queriam voltar o tempo todo. Devido o tempo menor de participação destes sujeitos (principalmente o 4) a melhoria nas habilidades de leitura apresentou-se limitada.

Os resultados obtidos nesta semana foram: interpretação e formulação de frases coerentes com as imagens expostas (Sujeitos 1, 2 e 3), reconhecimentos de sílabas na composição de palavras (Sujeitos 1 e 2), melhoria na leitura oralizada (Sujeito 3) e formação de palavras com valor sonoro (Sujeitos 1 e 2), demonstrando apropriação da consciência fonológica, que se configura em um pré-requisito necessário para a aquisição do domínio do código escrito. O Sujeito 4 não

compareceu a todos os dias de intervenção, e quando comparecia, apresentava-se disperso, negando-se a realizar algumas atividades, portanto, não apresentou uma evolução significativa.

A terceira semana de intervenção ocorreu no período de 10 a 13 de Julho de 2017. Participaram assiduamente os Sujeitos 1 e 2; o Sujeito 3 participou três dias e o Sujeito 4 participou dois dias. Nesta semana trabalhamos o desenvolvimento da leitura com os seguintes materiais: livros infantis; um livro de pano confeccionado com feltro colorido, contendo diversos elementos destacáveis, possibilitando aos sujeitos uma experiência multissensorial; pôster ilustrado e formação de palavras com o alfabeto móvel.

O trabalho com a formação de palavras utilizando o alfabeto móvel foi realizado a fim de desenvolver no sujeitos a escrita alfabética com valor sonoro, beneficiando a aquisição de conhecimentos relacionados à consciência fonológica.

A leitura das histórias foi realizada em voz alta com o intuito de incentivar nos sujeitos o ato de ler como já foi dito anteriormente. De acordo com Teberosky e Colomer (2003) a leitura cotidiana possibilita aos estudantes o contato com a linguagem formal e com o texto escrito motivando-os a aprender, ao mesmo tempo em que condiciona suas aprendizagens posteriores visto que, a leitura do código escrito é o rizoma de tais aprendizagens.

Durante a leitura sempre era solicitado aos sujeitos que acompanhassem com os olhos, para que observassem como as palavras são escritas e os detalhes das ilustrações (que informações elas traziam sobre o texto), para que a leitura não se tornasse cansativa e sem significado.

Após cada leitura, escolhíamos palavras ou frases presentes ou baseadas nas histórias, em seguida, escrevíamos em folhas e líamos juntos. Para auxiliar os sujeitos 1 e 2 (que se encontravam no nível pré-silábico), enfatizávamos sempre a quantidade de sílabas e como estas formavam-se, pedindo sempre que observassem como o som saía da boca ao falar as palavras, promovendo assim, a tomada ou melhoramento da consciência fonológica. "A consciência fonológica pode ser definida como uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores" (ELLIS, apud STROIEK; SILVA, 2016, p. 6), ou seja, "a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos" (CAPOVILLA apud STROIEK; SILVA,

2016, p. 6). Sendo assim, atividades que beneficiem essa habilidade são indispensáveis para o ensino e aprendizagem da leitura.

Entre a segunda e a terceira semana, foi percebido algo que não estava relacionado diretamente às questões cognitivas, e sim, biológicas e a uma questão social. A fome das crianças evidenciou-se como um dos fatores interferentes no desempenho da aprendizagem. Tal fato foi percebido da seguinte maneira: certo dia os Sujeitos 1 e 2, atendidos no primeiro horário da aula (7h15min) não apresentavam uma interação satisfatória durante a intervenção. Ao serem indagados sobre o que estava acontecendo, um dos sujeitos relatou estar passando mal. Indagado sobre o possível motivo do mal-estar, o referido sujeito respondeu: *“Estou com fome, não comi nada.”* Nos dias seguintes a este episódio, começamos a levar algum alimento (pão, bolo ou biscoito) para compartilharmos antes da intervenção. Dessa maneira foi perceptível que quando alimentados os sujeitos apresentavam-se mais participativos.

Os progressos registrados no decorrer desta terceira semana referente aos Sujeitos 1 e 2, se constituem em: satisfatória evolução no que concerne ao reconhecimento das letras (exceto das letras R e L, as quais o Sujeito 1 ainda apresenta dificuldade); Escrita significativa de algumas palavras; Respostas coerentes ao serem indagados sobre quais letras compõem certas palavras, como por exemplo, na composição da palavra “MÁGICA”, o Sujeito 2 mencionou estarem presente as letras “MA – I – A”, e o Sujeito 1 complementou as que faltavam “G e C”; Reconhecimento de palavras diversas dentro de trechos das histórias lidas.

Os Sujeitos 3 e 4 apresentaram uma discreta melhora na ortografia e na oralidade, porém pela falta de assiduidade não apresentaram resultados tão satisfatórios.

A quarta semana de intervenção foi realizada no período de 17 a 20 de Julho de 2017. Trabalhamos nesta semana a leitura de histórias, por ter-se mostrado como uma atividade lúdica e prazerosa e bem aceita pelos estudantes nas semanas anteriores; a leitura de um cartaz e a confecção de cartões de “Feliz dia do Amigo” (na data em que comemoramos o dia do amigo).

A posteriori a leitura das histórias, selecionávamos algumas palavras para lermos e escrevermos, sempre com o intuito de subsidiar a consciência fonológica nos sujeitos, facilitando assim o ato de ler. Outra atividade solicitada frequentemente foi a localização de palavras no corpo do texto (atividade anteriormente impossível

aos Sujeitos 1 e 2). Para os Sujeitos 3 e 4 que conseguiam decodificar o código escrito solicitávamos a leitura em voz alta. O Sujeito 3 conseguia sem demonstrar tanta dificuldade, enquanto o Sujeito 4 apesar de usufruir de certa consciência fonológica, apresentava dificuldades extremas na leitura de algumas palavras. Este sujeito pedia para fazer leitura silenciosa, no entanto ficava claro que o referido sujeito não conseguia efetuar a leitura satisfatoriamente.

A atividade com a leitura de um cartaz (sobre uma peça teatral) foi realizada apenas com os Sujeitos 3 e 4. Foi-lhes solicitado que identificassem as informações contidas na imagem do cartaz, tais como: os dias da semana e os horários em que o espetáculo acontecia, o endereço, entre outras. Durante a realização dessa atividade foi possível constatar que os sujeitos têm uma dificuldade acentuada de interpretação de tal portador social de texto, necessitando de uma explicação detalhada para a realização da atividade, inclusive sobre informações que encontravam-se explícitas no cartaz. Esse fato comprova a assertiva de que os sujeitos encontram-se desprovidos dos níveis de compreensão leitora (literal, interpretativo e crítico) por serem conteúdos minimamente discutidos em sala de aula ao longo do ensino básico.

Encerramos a semana com a confecção de cartões de “Feliz dia do Amigo”. Para a realização dessa atividade, primeiramente fizemos uma lista com os nomes dos amigos que os estudantes gostariam de homenagear no dia do amigo (20/07). Em seguida cada sujeito escolheu uma mensagem (utilizamos 5 opções de mensagens retiradas da Internet para que os sujeitos escolhessem a de sua preferência). Confeccionamos os cartões em folhas de papel sulfite (tipo A4), decoramos e cada um preencheu à sua maneira. A intencionalidade da realização desta atividade foi promover a valorização das relações interpessoais, visto que, manter um bom relacionamento no meio social, favorece o desenvolvimento dos sujeitos.

Os progressos registrados nesta semana pelos Sujeitos 1 e 2 foram: localização hábil de palavras no interior dos textos lidos, leitura significativa de algumas palavras e reconhecimento de todas as letras do alfabeto (utilizando ao alfabeto móvel). Por outro lado, os Sujeitos 3 e 4, apresentaram dificuldades, como por exemplo, a interpretação em níveis não satisfatórios do portador social de texto utilizado (cartaz), visto que, não conseguiram responder questões as quais as respostas estavam explícitas na impressão; Ficando claro que além de dificuldades

escolares, o sujeito 4 apresenta indícios de uma possível dislexia. Segundo Mousinho (2003, p. 26)

Podemos dizer que a dislexia é: um transtorno ESPECÍFICO de leitura; um funcionamento peculiar do cérebro para o processamento da linguagem; um déficit lingüístico, mais especificamente uma falta de habilidade no nível fonológico; uma dificuldade específica para aprendizagem da leitura bem como para reconhecer, soletrar e decodificar palavras. Podemos também excluir a presença de dificuldades visuais, auditivas, problemas emocionais, distúrbios neurológicos ou dificuldades socioeconômicas como origem do transtorno.

Neste transtorno as dificuldades básicas apresentadas são: "dificuldade de alfabetização; leitura sob esforço; leitura oral entrecortada, com pouca entonação; tropeços na leitura de palavras longas e não familiares; adivinhações de palavras e necessidade do uso do contexto para entender o que está sendo lido" (idem, p. 31).

As alterações apresentadas na escrita são:

Omissões, trocas, inversões de grafemas – (surdo/sonoro: p/b,t/d, K/g, f/v, s/z, x/j; em sílabas complexas: paria ao invés de praia, trita ao invés de trinta) e outros desvios fonológicos.

Dificuldade na expressão através da escrita.

Dificuldades na concordância (sem que apresente oralmente).

Dificuldade na organização e elaboração de textos escritos.

Dificuldades em escrever palavras irregulares (sem correspondência direta entre grafema e fonema – “dificuldades ortográficas”) (idem p. 32).

O Sujeito 4 apresenta tanto as dificuldades, quanto alterações na escrita anteriormente citadas, demonstrando portanto, características correspondentes a pessoa com dislexia.

A quinta semana de intervenção ocorreu nos dias 24, 27 e 28 de Julho de 2017. Nesta semana trabalhamos a leitura em diversas perspectivas, por meio de panfletos de propaganda de lojas e revistas, pequenos textos, letras de músicas (escolhidas pelos estudantes) e livro infantil. “Os portadores sociais de texto constituem um excelente material para a aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita, uma vez que existem cotidianamente na vida de cada aluno.” (DIAS, 2001, p. 86) Nessa perspectiva, utilizamos os panfletos e as letras das músicas (exemplos de portadores de texto) a fim de estimular a oralidade e a leitura em uma prática diferenciada das vivenciadas no contexto de sala de aula.

A leitura interpretativa de pequenos textos e da história infantil foi realizada objetivando a exposição do ponto de vista dos sujeitos sobre o que fora lido,

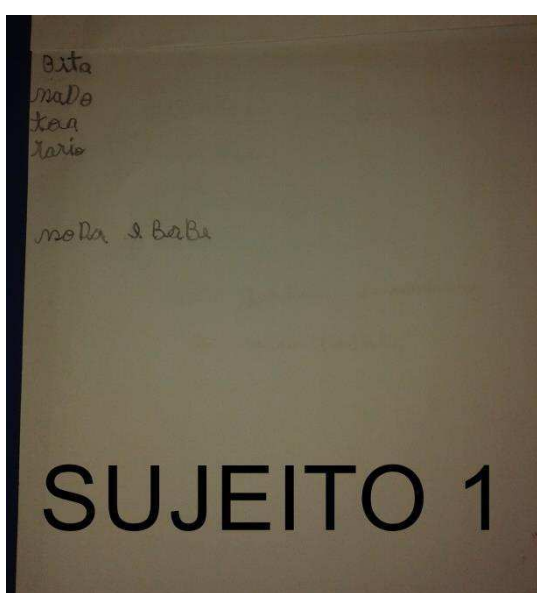
favorecendo o diálogo dos referidos sujeitos com os textos em questão. Favorecendo assim, a evolução dos sujeitos no que concerne ao desenvolvimento da leitura em todos os âmbitos.

As evoluções registradas nesta semana foram: a formação e leitura independente de palavras dissílabas; Antecipação do final da história do livro infantil pela análise das ilustrações e grafia significativa de algumas palavras (Sujeito 1); Melhoria significativa na grafia de frases (Sujeito 3) e evolução significativa do nível de compreensão leitora demonstrando a compreensão e posicionamento pessoal acerca do conteúdo exposto (Sujeitos 3 e 4). O Sujeito 2, em algumas situações, apresentou autonomia para formar palavras, no entanto, ficou claro que o medo do erro influencia demasiadamente o seu desempenho.

4.2.1 Breve resumo sobre as evoluções alcançadas

No decorrer das intervenções pedagógicas, por meio das atividades diversificadas, os sujeitos de pesquisa mostraram uma evolução significativa no que concerne a aquisição da leitura do código escrito. Fizemos o registro fotográfico da “prova do nome próprio e das quatro palavras” (DIAS, 2001, p. 111), ou teste da psicogênese, aplicada na etapa diagnóstica para a seleção final dos sujeitos e também de algumas experiências vivenciadas. Vejamos nesta subseção a evolução de cada sujeito.

Sujeito 1



A imagem ao lado corresponde a prova das quatro palavras realizada pelo Sujeito 1. As palavras escritas são: “*borboleta; macaco; foca; rã*”, nesta ordem. A frase abaixo seria: “*O macaco come banana*”. Percebe-se que este sujeito encontrava-se em uma possível transição do nível silábico para o silábico-alfabético. No entanto, podemos notar que as palavras não têm grafia significativa, visto que, não possuem valor sonoro. Ao

Prova diagnóstica realizada pelo Sujeito 1
Fonte: A pesquisadora

realizarmos a prova, este sujeito relatou que não sabia ler, não conhecia as letras e não sabia soletrar.

Em virtude disso, realizamos a intervenção pedagógica utilizando diariamente as letras móveis (material concreto), permitindo ao sujeito vê-las, tocá-las, ouvir os nomes, aprimorando assim, a memória visual e contribuindo para aquisição do valor sonoro das letras, facilitando assim, o processo de aquisição da leitura do código escrito.

As evoluções alcançadas pelo Sujeito 1 foram: aprendizagem de todas as letras do alfabeto; aquisição do valor sonoro das vogais na composição das palavras; interpretação coerente de imagens expostas;

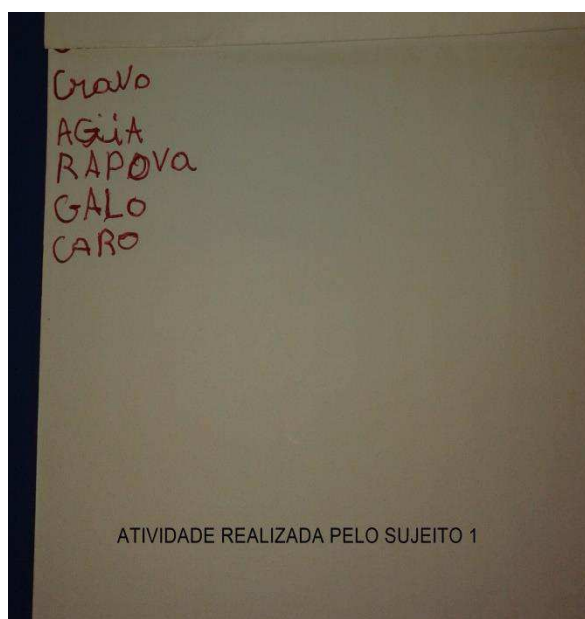
localização de palavras no interior de textos utilizados; leitura de algumas palavras com auxílio; formação com o alfabeto móvel e leitura independente de palavras dissílabas e por fim, grafia significativa de palavras.

A fotografia ao lado comprova a melhoria do desempenho do sujeito em questão, por meio dela, podemos notar que o sujeito alcançou uma evolução significativa na escrita, saindo do nível de escrita pré-silábica para a escrita silábica, ao escrever as palavras “*corvo; águia; raposa; carneiro*”, com valor sonoro correspondente. Tal evolução só foi possível graças às atividades diversificadas, bem como, pelo diferencial

da mediação docente na qual partimos do pressuposto de que a mudança é possível, deixando de lado o que os sujeitos não



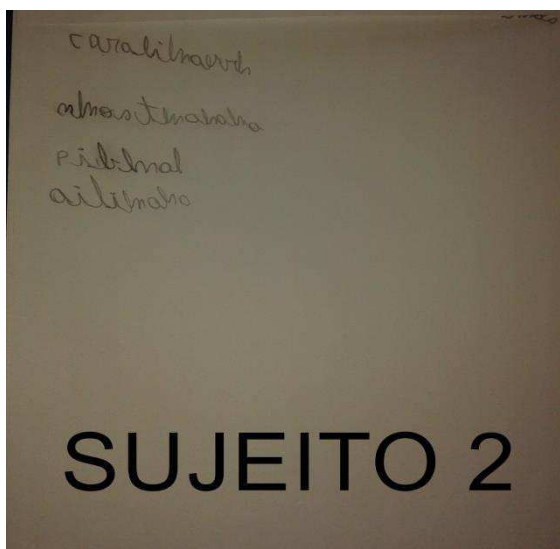
Experiência com material concreto
Fonte: A pesquisadora



Atividade realizada pelo Sujeito 1, na qual, este apresenta um desempenho significativo na evolução da escrita
Fonte: A pesquisadora

sabiam, atuando sobre o que estes seriam capazes de apreender.

Sujeito 2



Prova diagnóstica realizada pelo sujeito 2
Fonte: A pesquisadora

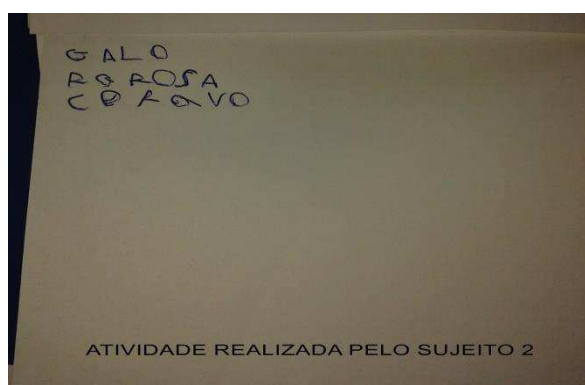
O Sujeito 2 apresentava dificuldades maiores que o sujeito anterior. Pela análise da prova diagnóstica podemos notar que este sujeito encontra-se no nível pré-silábico de desenvolvimento da escrita. As palavras escolhidas pelo referido sujeito foram: “*tartaruga; tubarão; peixe; rã*”, nessa sequência.

Este sujeito relatou que não sabia ler porque não conhecia as letras. Sendo assim, para uma melhor gestão da aprendizagem, realizamos a intervenção

deste, juntamente com o Sujeito 1, por apresentarem necessidades semelhantes.

As evoluções alcançadas pelo sujeito em questão foram: aprendizagem das letras do alfabeto; aquisição do valor sonoro das vogais na composição de palavras; interpretação coerente de imagens expostas; reconhecimento de letras e sílabas na composição de palavras e por fim, escrita e formação de palavras com valor sonoro.

A imagem ao lado comprova a evolução na escrita alcançada pelo referido sujeito, como o Sujeito 1, este também apresenta a evolução do nível pré-silábico para o silábico. As palavras escritas são: “*galo; raposa; corvo*”, nessa sequência. É perceptível a escrita significativa e com valor sonoro das palavras. Tal evolução foi uma conquista relevante para o sujeito 2, considerando que o início da pesquisa-ação, este sujeito não sabia se que nomear as letras do alfabeto.



Atividade realizada pelo Sujeito 2, na qual, este apresenta uma evolução significativa no que concerne ao domínio do código escrito

Fonte: A pesquisadora

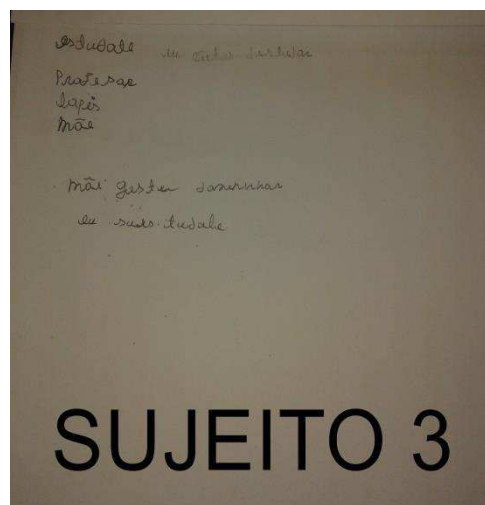
Sujeito 3

A imagem ao lado refere-se à prova diagnóstica realizada pelo Sujeito 3. Tal sujeito encontrava-se relativamente à frente dos outros sujeitos no que diz respeito ao domínio do código escrito. No entanto, apresentava dificuldades com a norma ortográfica e com a leitura oral. Na prova diagnóstica as palavras escritas foram: “*estudante; professor; lápis; mãe*”, nessa sequência. O sujeito optou por escrever duas frases: “*Eu gosto da minha mãe*” e “*Eu sou estudante*”. Podemos notar que na grafia da primeira frase não há coerência, bem como seu final é incompreensível.

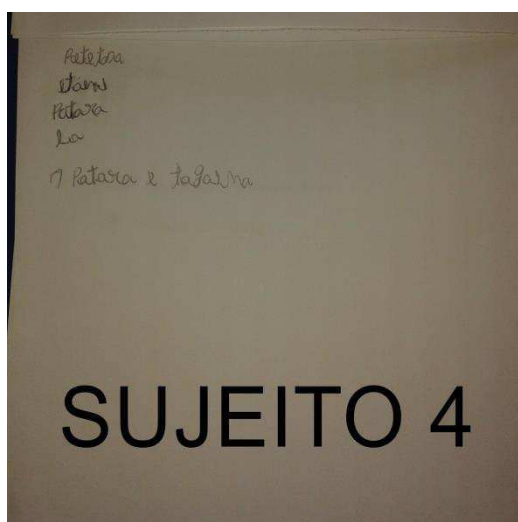
O trabalho com esse sujeito consistiu em estimular a leitura interpretativa (buscando a evolução do nível de compreensão leitora), com ênfase no aprimoramento da ortografia. Apesar de não ter comparecido a todos os dias de intervenção, o referido sujeito alcançou evoluções como: interpretação coerente de imagens expostas; percepção de grafia inadequada de palavras; melhor desempenho na leitura oral e grafia de frases, demonstrando melhorias no domínio da ortografia.

Sujeito 4

Durante a realização da prova diagnóstica, o Sujeito 4 relatou que tinha dificuldades na leitura de algumas palavras. Como foi mencionado anteriormente, este sujeito apresenta indícios de um possível Distúrbio de Aprendizagem. As palavras escolhidas e, posteriormente escritas foram: “*penteadadeira; estante; porta; lar*”, nessa sequência. Já a frase formulada foi: “*A porta*



Prova diagnóstica realizada pelo sujeito 3
Fonte: A pesquisadora



Prova diagnóstica realizada pelo Sujeito 4
Fonte: A pesquisadora

está trancada”. De acordo com a análise da prova diagnóstica o sujeito encontrava-se no nível de escrita silábico-alfabético.

A intervenção com o sujeito em questão foi realizada juntamente com o Sujeito 3, por apresentarem características semelhantes. Por participar menos vezes das intervenções, o Sujeito 4 não alcançou resultados tão relevantes, porém, apresentou a partir da terceira semana um desenvolvimento discreto no que concerne à ortografia e a leitura oral. Apresentando também ao final da intervenção pedagógica, uma evolução significativa do nível de compreensão leitora ao posicionar-se coerentemente acerca de um determinado tema abordado na intervenção.

A pesquisa-ação realizada trouxe uma contribuição relevante no processo de aquisição da leitura do código escrito principalmente dos sujeitos 1 e 2 que encontravam-se no nível pré-silábico apresentando desempenho mínimo no que concerne aos conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa, componente curricular em que normalmente são trabalhados os conteúdos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

No decorrer das intervenções pedagógicas foi possível constatar que os sujeitos não apresentavam características de Distúrbios de Aprendizagem, exceto o sujeito 4. Os demais sujeitos apresentavam Dificuldades Escolares, que entre as possíveis causas podem estar os problemas em sala de aula, vivência familiar com poucos estímulos que dificultaram o processo de aprendizagem, ou podem ter sido causadas por práticas pedagógicas inadequadas por parte dos professores anteriores ao 5º ano, que por desconhecerem os métodos adequados não proporcionaram situações de aprendizagem significativa, entre outras.

Logicamente não existe uma fórmula mágica que ensine um estudante com carências tão marcantes a ler em um espaço de tempo tão limitado. Não se pode compensar 5 anos de escolaridade em 5 semanas de intervenção pedagógica diversificada. No entanto, as evoluções alcançadas por meio da gestão da aprendizagem foram significativas e constaram que as atividades diversificadas, considerando o diferencial da mediação entre o estudante e o conhecimento foram relevantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos sujeitos e contribuíram expressivamente para seu aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo do presente trabalho foi a aquisição da leitura do código escrito. O estudo teórico veio ratificar que a leitura é uma ferramenta essencial para existência humana, visto que, as sociedades contemporâneas elegeram o domínio da escrita como instrumento imprescindível para participação social em todos os âmbitos. No entanto, sua aquisição é um processo complexo que demanda esforços tanto dos leitores em formação, quanto dos mediadores de tal processo, no caso da atual conjuntura social, os professores.

O levantamento bibliográfico possibilitou-nos a obtenção de múltiplas informações sobre o processo de aquisição da leitura, seu conceito, como intercorre, que elementos são necessários para que o leitor em formação aproprie-se dela. Foi possível também, através do aporte teórico, diferenciar os Distúrbios de Aprendizagem das Dificuldades Escolares, conduzindo-nos à compreensão de alguns “porquês” de o aprendizado da leitura não efetivar-se em alguns estudantes.

Ao selecionarmos a amostra de pesquisa, identificamos com auxílio das professoras e com a realização do teste da psicogênese, as dificuldades manifestadas pelos estudantes que não tem o domínio do código escrito ou tem-no em nível mínimo no que diz respeito ao ano escolar em curso, e desenvolvemos assim, atividades diversificadas que auxiliaram os estudantes no processo de aquisição da leitura e da escrita considerando o diferencial da mediação docente, na relação estudante/conhecimento. Por fim, registramos o desempenho na leitura e na escrita alcançado pelos sujeitos da pesquisa, que consistiram em: aprendizagem das letras do alfabeto, localização de palavras em trechos dos textos utilizados, formação sem auxílio de palavras utilizando o alfabeto móvel, grafia de palavras com valor sonoro, leitura independente de palavras dissílabas, evolução do nível de escrita (Sujeitos 1 e 2); melhor desempenho na leitura oral e grafia de frases, caracterizando melhorias no domínio da ortografia, bem como, evolução significativa do nível de compreensão leitora ao se posicionarem coerentemente acerca de um determinado tema abordado na intervenção (Sujeitos 3 e 4). Evidenciamos que os elementos que contribuíram para tais evoluções foram o uso das atividades diversificadas, material concreto e o diferencial da mediação entre o estudante e o conhecimento.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação empreendida possibilitou-nos certificar que as atividades diversificadas constituem-se em um meio eficaz na melhoria do desempenho dos estudantes no que concerne a aquisição do domínio do código escrito na medida em que proporciona aos estudantes, o contato direto e significativo com práticas de leitura em diversas modalidades.

Desse modo, conclui-se que é pertinente intensificar práticas de leitura, com mediação docente adequada, posto que o ato de ler proporciona ao sujeito o encontro com a linguagem formal, melhorando assim seu vocabulário, aguçando a criatividade e, principalmente, subsidiando a capacidade de análise e posicionamento pessoal sobre temas diversos, bem como, configura-se em um elemento democratizante do conhecimento, conduzindo o sujeito leitor a libertação das forças sociais que o prendem à ignorância.

A pesquisa-ação deu-nos, ainda, subsídios para compreender que os estudantes que apresentam Distúrbios de Aprendizagem ou Dificuldades Escolares carecem de um atendimento diferenciado, ou seja, um apoio pedagógico qualificado que subsidie sua evolução. Nessa perspectiva faz-se necessário a implantação de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou sala de atendimento pedagógico diferenciado, que no *locus* da pesquisa não existe, visto que, na sala de aula comum, o professor não é capaz de atender a todas as especificidades dos estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, apesar destes serem conhecimentos básicos da fase de escolarização.

A realização deste trabalho contribuiu significativamente para meu desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional, na medida em que permitiu-nos um contato direto com a realidade concreta da escola que será, a princípio, o espaço no qual atuaremos. Sinto-me realizada, por ter feito a diferença na aprendizagem (e por que não na vida?) dos estudantes que fizeram parte da amostra de pesquisa, em especial àqueles que mais se dedicaram em apreender os conteúdos ministrados.

Almejamos que o conhecimento exposto neste trabalho não encerre-se nele, que mais pesquisadores investiguem o fenômeno da aquisição da leitura do código escrito e, possam trazer também contribuições significativas para a melhoria tanto do desempenho dos estudantes do ensino fundamental, quanto das práticas pedagógicas que permeiam tal fase de escolarização.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016, Movimento Todos Pela Educação, Editora Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>. Acesso em 01/09/2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192. Acesso em 09/10/2016.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem: uma questão de nomenclatura. **Revista Sinpro Dificuldades de Aprendizagem**, 2003. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>. Acesso em 30/01/2017.

DIAS, Ana Iório. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2001.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05>. Acesso em 14/11/2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana, **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 09/10/2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Tereza. Leitura, escrita e aritmética. In: JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Tereza. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**, 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.

MOUSINHO, Renata. Conhecendo a dislexia. **Revista Sinpro Dificuldades de Aprendizagem**, 2003. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>. Acesso em 30/01/2017.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n1/a05v26n1.pdf>. Acesso em 24/01/20017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Maria Renata Carvalho; SOARES, Maria da Conceição Costa; FREITAS, Thayane Nascimento. **Repensando as Dificuldades de Aprendizagem: Leitura e Escrita Nas Séries Iniciais**. (FIPED) Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Comunicacao_24.pdf. Acesso em 30/01/2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, 2008.

STROIEK, Susan Renata; SILVA, Lisiane Borges. O papel da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. **Revista de Educação do IDEAU** (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai). Vol. 11 – Nº 24, 2016. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/372_1.pdf. Acesso em 18/08/2017.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**; Trad. Ana Maria Neto Machado, Porto Alegre: Artmed: 2003.

ZORZI JL. . O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E.. (Org.). **Fonoaudiologia em pediatria**. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/download/drjaime2.pdf>. Acesso em 29/01/2017.

APÊNDICE



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conforme Resolução do CNS/ No. 466/2012).

Esta pesquisa intitula-se, **A aprendizagem da leitura: um desafio à mediação docente** e será desenvolvida por **Joana Karla Monteiro Fonseca**, graduanda do curso de Pedagogia vinculado à Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Cajazeiras – PB, sob orientação da **Professora Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral**.

OBJETIVO E PROCEDIMENTOS: A pesquisa tem como objetivo principal analisar a eficácia das atividades diversificadas na melhoria do desempenho dos estudantes no que concerne ao domínio do código escrito, em estudantes de 5º Ano, em uma unidade escolar pública vinculada à Secretaria de Educação do Município de Triunfo – PB. Terá a duração de 02 meses e para o seu desenvolvimento serão utilizadas técnicas de coleta de dados (observação participante, diário de campo e fotografias) acerca do objeto de estudo da pesquisa, em seguida, serão feitos os procedimentos de tratamento dos dados coletados para seu devido uso na pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: A participação de professores e estudantes é voluntária, portanto, não será obrigatória a esses sujeitos fornecerem informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras. Caso não participe, ou resolver a qualquer momento desistir de participar, não haverá nenhum dano ou prejuízo, nem haverá modificação no percurso desta pesquisa. As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais podendo ser utilizados apenas para a execução dessa pesquisa. A Sr(a) e as crianças ou adolescentes sob sua responsabilidade não serão citados(as) nominalmente ou por qualquer outro meio, que o identifique individualmente, em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado, assinada pelo(a) Sr.(a) na última folha e

rubricado nas demais, ficará sob a responsabilidade do pesquisador responsável e outra será fornecida ao/a Sr.(a).

DESCONFORTOS E RISCOS: Os riscos que envolvem esta pesquisa estão de acordo com a Resolução do CNS/ No. 466/2012, sendo mínimos e previsíveis, no entendimento de que, por se tratar de seres humanos, o procedimento metodológico pode trazer questões que leve os sujeitos a se sentirem inseguros, mas, estes terão autonomia para decidir se continuam ou se interrompem a sua participação.

BENEFÍCIOS: Os benefícios desta pesquisa estão de acordo com a Resolução do CNS/ No. 466/2012, podendo, portanto, indicar trilhas diferenciadas para a melhoria da qualidade do ensino, podendo servir como um material didático de referência e estímulo ao professor na nobre tarefa de conduzir as crianças ao conhecimento elaborado e significativo.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: A participação dos sujeitos nessa pesquisa não implica necessidade de acompanhamento e/ou assistência posterior, tendo em vista que a presente pesquisa não tem a finalidade de realizar diagnósticos específicos e sim identificar fatores gerais da população estudada. Além disso, não há dados específicos de identificação dos mesmos, a exemplo de nome, CPF, RG, e outros, portanto, não será possível identificá-los posteriormente de forma individualizada.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para o/a Sr.(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Não é previsível dano decorrente dessa pesquisa ao/a Sr.(a), e caso haja algum, não há nenhum tipo de indenização prevista.

SOLICITAÇÃO: Assim, solicito a sua permissão, para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Nisso, será garantida a privacidade dos dados e informações fornecidas, que se manterão em caráter confidencial. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome e/ou imagens dos sujeitos envolvidos será/ão mantida/os em sigilo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____,
declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participação na pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente e acuso recebimento de uma cópia deste documento. Fica registrado também, que tenho conhecimento de que essas informações, dados e/ou material serão usadas pela responsável da pesquisa, com propósitos de divulgá-los em meios científicos especializados.

Cajazeiras, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Contatos da pesquisa:

UAE/CFP/UFCG - Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N, Casas Populares, Cajazeiras – PB CEP: 58.900.000 - Fone: (83) 3532-2000

Email da orientadora: *gerlaine.ufcg@yahoo.com.br* Fone: (85) 9 9922 5557

Email da pesquisadora: *karla26tf@gmail.com* Fone: (83) 9 9853-2363