



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

GALBA ARAUJO LIMA

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA DE CRIANÇAS DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE - PB
2014**

GALBA ARAUJO LIMA

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA DE CRIANÇAS DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação de
Pedagogia 2014.1, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ms.Livânia Beltrão Tavares

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L732a Lima, Galba Araujo.
Avaliação do desempenho em leitura de crianças das séries iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Galba Araujo Lima. - 2014.
57 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Livânia Beltrão Tavares, Departamento de Educação".

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Letramento. 4. Dificuldade de aprendizagem. I. Título.

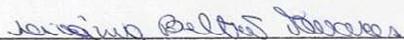
21. ed. CDD 372.4

GALBA ARAUJO LIMA

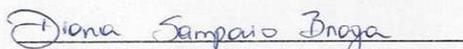
**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA DE CRIANÇAS DAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação de Pedagogia 2014.1
da Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para obtenção do
grau de Licenciado em Pedagogia.

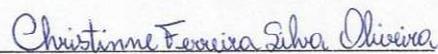
Aprovada em 15/07/2014.



Prof.^a Ms. Livânia Beltrão Tavares / UEPB
Orientadora



Prof.^a Ms. Diana Sampaio Braga. / UEPB
Examinadora



Prof.^a Ms. Christine Ferreira S. Oliveira / UEPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho de final de curso é sempre o mais esperado, por nós estudantes e professores, pois nele depositamos todos os nossos conhecimentos adquiridos. E olha que não é fácil! Mas, cheguei até aqui!

Cheguei, graças a alguém muito especial, Deus. Foi ele que me deu forças para continuar quando pensei em desistir, que estava ao meu lado em muitas madrugadas incentivando a escrever cada linha deste trabalho e que caminhou comigo durante esses sete anos de curso. Ele também colocou na minha vida pessoas essenciais e que ajudaram a escrever minha própria história. Assim, começarei agradecendo aos meus pais, Socorro e Aderval, meus melhores amigos, que me incentivaram a entrar em uma universidade e que mostraram o quanto o estudo é importante na vida de um ser humano. Amo os dois, vocês são minha vida! A minha avó, Salete, que sempre ajudou das melhores formas possíveis, a ela todo o meu amor e carinho; aos meus irmãos, Glauber e Caio que também caminharam comigo e foram meus parceiros, amo vocês! E finalmente ao meu futuro esposo, Valdenildo, primeiramente pelo amor, pela paciência, pelo apoio e por acreditar que eu chegaria até aqui. Te amo muito!

Os meus agradecimentos também, em especial, a minha amiga Maricéu companheira de luta, juntas vivemos momentos de ansiedade, angústia, satisfações e alegria. A minha amiga, Diana, modelo de humildade, sinceridade e amizade, obrigada pelo apoio e carinho, Adoro vocês!

Abro também um espaço para Iara e Laelson, diretores excepcionais do Centro Educacional José Fernandes – CEJF, que apoiaram e deram a oportunidade de crescer profissionalmente e acreditaram no meu trabalho. Nesta escola conheci a verdadeira essência do que realmente é ser PROFESSOR. A vocês, obrigado!

O meu especial agradecimento a minha orientadora, Livânia Beltrão, uma pessoa maravilhosa e uma profissional respeitada e admirável, que acreditou no meu potencial e fez ver o quanto sou capaz. A quem posso chamar de mestra. Obrigada pela paciência, incentivo e generosidade.

E, finalmente, gostaria de agradecer também a todos os professores do curso de Pedagogia, com os quais adquiri conhecimentos que irei levar para o resto da minha vida, em especial a professora Senyra Martins, que foi essencial na minha vida

acadêmica por ter dado oportunidades para crescer; e também as colegas e os colegas de sala que caminharam junto comigo até o final deste curso.

A TODOS O MEU MUITO, OBRIGADA!

Galba Araujo Lima

RESUMO

Aprender a ler é um momento importante na vida de toda criança. Esta fase escolar muitas vezes é esperada com ansiedade pela mesma e por sua família. Sendo assim, empecilhos neste processo podem ser motivos de angústia, vivenciada pela escola, pelos pais e, principalmente, pela criança, podendo ocasionar problemas e trazer graves consequências na vida do indivíduo. A leitura é uma atividade fundamental e que começa a ser desenvolvida na escola, embora não seja nela que o processo se inicie, já que ela faz parte da vida do indivíduo desde o nascimento, mas é na escola que aparecerão as dificuldades, que podem gerar sofrimento para crianças, pais, e professores. Assim, questionamos quais estágios a criança atravessa durante o processo de aquisição da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como se dá a evolução do seu desempenho e com os objetivos de analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças do 2º, 3º e 5º ano de duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular, do município de Campina Grande – PB, identificar possíveis dificuldades no processo de leitura destas crianças e avaliar a evolução no processo de leitura das crianças do 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental em ambas as realidades, realizamos uma pesquisa utilizando como instrumento de coleta de dados o TCLPP – Teste de Competência em Leitura de Palavras e Pseudopalavras, normatizado e validado, e que foi muito utilizado em pesquisas na Região Sudeste, mais especificamente na cidade de São Paulo – SP. O teste pode identificar dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura de crianças que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração estratégias de leitura. O TCLPP foi aplicado com crianças do 2º ao 5º anos de uma escola particular e de uma escola pública da cidade de Campina Grande - PB, para que pudéssemos comparar os dados e descobrir se existem avanços no processo de leitura dos alunos e avaliar o desempenho dos mesmos. Contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa, com base na compreensão do ensino e aprendizagem da lectoescrita, do conhecimento das dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e também para a análise dos dados, contamos com o conhecimento de alguns teóricos como Soares (1998), Cagliari (2012), Mendonça & Mendonça (2008), Ferreiro & Teberosky (1999 e 2011), Seabra & Capovilla (2010). Os resultados apontam para diferenças significativas entre as realidades da escola pública e particular e para a necessidade de maiores investimentos em capacitação de profissionais em projetos de leitura nesta fase escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, leitura, métodos, dificuldades de aprendizagem, consciência fonológica.

ABSTRACT

Learning to read is an important moment in the life of every child. This school stage is often eagerly awaited by herself and by her family. Thus, obstacles in this process can be grounds for anguish experienced by the school, parents and especially the children, which can cause problems and lead to serious consequences in the life of the individual. Reading is a fundamental activity which begins to be developed in the school, although it is not that the process begins, since it is part of one's life since birth, but it is the school that will appear the difficulties that can generate suffering for children, parents, and teachers. Thus, we question which stages a child goes through during this journey, in the early grades of elementary school and how is the evolution of the performance of the child in the process of reading acquisition in the early grades of elementary school and the objectives of analyzing the reading strategies used by the children of the 2nd year of the public schools and private schools of the city of Campina Grande 3 and 5 - PB, identify possible difficulties in reading process of these children and assess developments in the process of reading the children from the 2nd to 5th year Elementary Education in both realities, we conducted a search using as an instrument of data collection the RCT - Competency Test in reading words and pseudo words, standardized and validated, and that was widely used in research in the Southeast Region, specifically in the city of São Paulo - SP. The test can identify learning difficulties in reading acquisition of children who attend the early grades of elementary school, taking into consideration reading strategies used by them in the act of reading. Was applied with children 2nd, 3rd and 5th year in a private school and a public school in the city of Campina Grande - PB, so we could compare the data and find out if there are improvements in students' reading process and evaluate the performance of thereof. Contributing to the development of research-based understanding of teaching and learning lectoescrita, knowledge of learning disabilities in the field of reading and also for the analysis of the data, we rely on the knowledge of some theorists such as Smith (1998), Cagliari (2012), Mendonca & Mendonça (2008), Smith & Teberosky (1999 and 2011), Seabra & Capovilla (2010). The results reveal significant differences between the realities of public and private schools and the need for greater investment in training professionals on projects in reading this school phase.

KEYWORDS: Writing, reading, methods, learning difficulties, phonological awareness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
1 REFLEXÕES ACERCA DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA	11
2 O ALFABETIZAR ATRAVÉS DOS MÉTODOS	14
2.1 O método sintético	14
2.2 O método analítico	18
2.3 O fracasso escolar e o surgimento de uma nova concepção de alfabetização	19
2.4 O processo de aquisição da escrita e da leitura	20
2.5 O método Paulo Freire	22
3 LETRAMENTO: DESINVENÇÃO OU REINVENÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO	23
CAPÍTULO 2: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS À LEITURA E A ESCRITA	
4 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE APRENDIZAGEM	26
5 REFLEXÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	27
6 A DISLEXIA COMO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CAMPO DA LECTOESCRITA	28
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA E ANÁLISE	
7 ASPECTOS METODOLÓGICOS	33
7.1 Participantes	33
7.2 Materiais	33
7.3 Procedimentos	34
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	35
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
10 REFERÊNCIAS	55
11 ANEXOS	58

INTRODUÇÃO

Nós vivemos em uma sociedade que valoriza o ato de ler e escrever, considerados como atividades importantes para que o sujeito alcance sucesso e se adapte ao mundo da escrita de forma satisfatória. Aprender a ler é um momento importante na vida de toda criança. Esta fase escolar muitas vezes é ansiosamente esperada pela mesma e pela família. Sendo assim, empecilhos neste processo podem ser motivos de angústia, vivenciada pela escola, pelos pais e, principalmente, pela criança, podendo ocasionar problemas e trazer graves consequências na vida do indivíduo.

Compreendemos que o tema deve ser analisado de forma ampla, uma vez que obstáculos no processo de aquisição da leitura podem estar relacionados a aspectos pedagógicos, culturais, sociais, familiares, além daqueles que envolvem questões específicas da criança. Assim, questionamos: quais estágios a criança atravessa durante este percurso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Como se dá a evolução do desempenho da criança no processo de aquisição da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Para tanto, utilizamos o Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), desenvolvido por Dias e Seabra (2010), com os objetivos de analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças, além de identificar possíveis dificuldades no processo de leitura das mesmas.

Investigar possíveis fatores que possam interferir nesta etapa de aquisição e consolidação de leitura poderá contribuir para que ações preventivas possam ser desenvolvidas, visando minimizar, ou até mesmo evitar a instalação de problemas, que afetariam a vida do aluno, muitas vezes de forma permanente.

Sendo assim, um trabalho nesta linha se propõe a contribuir com todos aqueles que trabalham com crianças que estão inseridas nesta etapa, bem como pais e educadores.

Nossos objetivos foram analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças do 2º, 3º e 5º ano de escolas da rede pública e particular da cidade de Campina Grande – PB; identificar possíveis dificuldades no processo de leitura destas crianças; avaliar a evolução no processo de leitura das crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em ambas as realidades.

Para tanto, estruturamos nosso trabalho em capítulos, onde no primeiro buscamos discorrer sobre a história da escrita, da alfabetização e do letramento, para em seguida discutirmos sobre as dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita, e posteriormente descrever os aspectos metodológicos, a análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1

A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1 REFLEXÕES ACERCA DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA

Comunicar-se sempre foi uma necessidade natural do homem, pois é através da comunicação que podemos manifestar nossos pensamentos em relação ao mundo e nos relacionar com outras pessoas. Essas manifestações aparecem por meio da linguagem que, segundo Cagliari (2009), dá significados (sons) a significantes (ideias). No entanto, costuma-se relacionar a linguagem apenas à oralidade, mas ela deve ser representada por qualquer ato comunicativo como, gestos, desenhos e a escrita alfabética.

Portanto, foi utilizando os desenhos como escrita que o homem veio ao longo da história descobrindo e aprimorando a sua capacidade comunicativa. No período pré-histórico, anterior ao período da História (no qual se desenvolveu a escrita convencional), a intenção do homem era apenas registrar acontecimentos por meio de desenhos feitos em rochas – *a escrita pictográfica* – que apenas descreviam cenas de caça, de guerra, de parto e até mesmo de relações sexuais. Para este que só se comunicava por gestos e possuía uma fala não bem desenvolvida, suas ideias se concretizavam através do desenho, o que atualmente é muito comum entre as crianças que estão começando a desenvolver a sua escrita, mesmo que de forma representativa, segundo Barbosa (2006), graças a várias conexões neurais que irão proporcionar uma maior flexibilidade ao cérebro dando margem para novas aprendizagens.

Esta necessidade de comunicação do homem primitivo nos mostra que ele evoluía possuindo um raciocínio que também se elevava, permitindo-lhe não só criar meios de sobrevivência, mas também de entender e representar o ambiente em que vivia de acordo com suas necessidades, isso porque o cérebro também evoluía e se ampliava, tomando formas que lhe permitia desenvolver tais habilidades comunicativas através dos desenhos. Alguns desses registros primitivos foram encontrados no Nordeste do Brasil, mais precisamente em São Raimundo Nonato, no Piauí, como mostra a imagem abaixo.



Pintura rupestre encontrada no sítio arqueológico da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, PI.

Por meio dessa imagem é possível fazer a seguinte leitura: “HOMENS CAÇANDO ANIMAIS”; tal interpretação volta-se para uma descrição direta de um fato. Era a escrita em sua forma mais rudimentar, mas que tinha sentido singular para o homem, sendo necessária para se chegar à forma convencional. Podemos também perceber que o homem primitivo, embora não vivesse dentro de um sistema social organizado como o nosso, passou a entender que era necessário viver em coletividade, o que contribuiu para o surgimento das primeiras civilizações.

Com o aparecimento dessas civilizações, por volta de cinco mil anos, a escrita evolui e ganha um novo caráter, a *escrita ideográfica ou logográfica*, um tipo de escrita convencional que agora usa os pictogramas para representar palavras com significados, ou ideias, chegando assim aos sons que as constitui, porém não possuíam semelhança com os objetos representados. Esse tipo de escrita foi muito utilizado pelos egípcios, sumérios, cretenses e chineses, em rituais religiosos e também em transações comerciais (CAGLIARI, 2009).

Com o passar do tempo, essas civilizações foram aperfeiçoando a sua escrita, visto que um único pictograma não poderia representar todos os significados dentro de um mesmo campo semântico, como por exemplo, o pictograma egípcio que dá a ideia de PRINCESA seria formado pelo pictograma MULHER e o pictograma MANTO (CONSTRUÇÃO..., 2001, parte 1). Veja a representação abaixo:



MULHER

+



MANTO

=



PRINCESA

Dessa forma, o homem, agora civilizado, começava a compreender que ao ler as palavras essas além de possuir significados também representaria a fala. O mesmo acontece com a criança em seu desenvolvimento, que após passar pelo estágio icônico também começa a perceber que existe diferença entre o desenho e as palavras e que esse diferencial é justamente a fala (BARBOSA, 2006).

A partir dessa compreensão acerca da escrita ideográfica, surge no homem a necessidade de se incluir a esse sistema os sons da fala, dando origem ao sistema *fonográfico* de escrita. Este consistiu em unir os sons silábicos de dois ou mais pictogramas distintos para resultar em uma nova palavra (CONSTRUÇÃO..., 2001, parte 1 e 2). Veja:



Esse modelo de formação de palavras ainda é muito utilizado atualmente pelas escolas como método de alfabetizar a criança, é o que veremos no próximo tópico. Assim, o valor sonoro do sistema fonográfico foi adotado pelas civilizações cretenses, alguns países do Oriente e os fenícios. Esta última civilização criou as primeiras consoantes com valor silábico, adotados também pela civilização clássica grega, em ano 800 a.C., que os complementou com as vogais gregas separando-os por valor silábico (CONSTRUÇÃO..., 2001, parte 1 e 2). Esse princípio acrofônico facilitou a aprendizagem da leitura e da escrita e alfabeto passou a ser aprimorado por outras civilizações avançadas como, o indiano e o greco-latino, do qual se origina o nosso alfabeto (CAGLIARI, 2009).

Sendo o sistema de escrita agora alfabético, ou seja, representado por letras, cada uma com seu distinto som, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades em lectoescrita, como está explícito em Barbosa (2006), a criança, a partir da escrita logográfica já entende que as palavras são formadas por letras e que elas representam o som e não o objeto, podendo usá-las para construir suas ideias de forma grafêmica.

A partir daí, um longo caminho irá ser percorrido pela criança, no qual tanto a escrita quanto a leitura passarão por estágios de desenvolvimento, é o que se verá mais

adiante, dentro de um processo de alfabetização caracterizado por métodos de ensino utilizados pelo professor e que poderão definir o sucesso ou fracasso da criança. Contudo, a aquisição da leitura e da escrita pela criança poderá simbolizar um resgate histórico e sociocultural constatado cotidianamente em práticas sociais desenvolvidas dentro de um processo alfabético, que visa fortalecer a relação entre a criança e o mundo através do ato de ler e escrever.

2 O ALFABETIZAR ATRAVÉS DOS MÉTODOS

Considerando o nosso sistema de escrita alfabética, Soares (1998), em uma de suas obras, define alfabetização, ao pé da letra, como a ação de tornar um indivíduo apto a ler e escrever. Mas sabemos que este é um processo que vai além do desenvolvimento de tais habilidades, pois consiste na construção do conhecimento da leitura e da escrita com a finalidade de inserir o indivíduo em seu meio social.

Assim, de acordo com tal conceito, surgiram métodos voltados para o desenvolvimento em lectoescrita que dividiram a História em períodos distintos e que contribuíram para os êxitos e fracassos da alfabetização (BRASIL, 2001): o primeiro inicia-se na Antiguidade estendendo-se até a Idade Média, o segundo começa no século XVI até a década de 60 (contemporaneidade) e o terceiro período, na década de 70 com uma mudança de paradigma, que reformulou o conceito de alfabetização. Por tanto, sem se apegar a acontecimentos históricos, que não é a finalidade deste trabalho, serão abordados de acordo com cada período o uso dos seguintes métodos: sintéticos, analíticos, global e sociolinguístico.

2.1 O método sintético

Na Antiguidade, período histórico marcado pelo fim das comunidades primitivas e o aparecimento das primeiras civilizações, estar alfabetizado seria apropriar-se do domínio da linguagem escrita, utilizando-a, principalmente, para fins comerciais e religiosos. Nesse contexto, compreende-se que a alfabetização se dava de forma técnica

e seu acesso era privilégio apenas de crianças provenientes de famílias de alto poder aquisitivo na sociedade.

Em uma sociedade clássica, por exemplo, para se alfabetizar utilizavam-se métodos, como o de *soletração* ou ABC que consistia em iniciar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelo conhecimento do alfabeto através da pronúncia, primeiro na sua sequência e depois de traz pra frente, cujo próximo passo seria associar as letras a sua forma gráfica.

Após o aprendizado com as letras o mesmo seria feito na formação das famílias silábicas até que se esgotassem todas as possibilidades, podendo posteriormente passar para um nível mais complexo, como aprender os monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos.

Esse método foi muito difundido nas primeiras cartilhas, que apresentavam inicialmente textos fragmentados em sílabas e que exigiam uma decodificação correta para que a criança avançasse de nível passando a decodificar textos em escrita normal sem espaços entre as palavras, como afirma Mendonça & Mendonça (2008, p. 20). Contudo, podemos perceber que o uso desse método associativo levaria anos de instrução, até que a criança memorizasse tudo, completamente, para se considerar letrado, ou seja, culto.

O mesmo método continuou sendo muito utilizado no período medieval, compreendido entre os séculos V e XV, mas nesta época já possuía algumas particularidades: a alfabetização das crianças iniciava-se aprendendo quatro letras por dia, começando pelo ABCD ou abecedário, como era chamado e como ainda o conhecemos atualmente; tal aprendizado se dava através de estudos de textos religiosos, escritos em latim no interior das escolas monásticas e episcopais fundadas pela igreja católica que possuía um grande controle sobre a educação intelectual.

Tendo como características principais dessa época, o fim do escravismo e a ascensão do sistema feudal, que tinha como base uma sociedade agrária, comandada pela nobreza e pelo clero, dentro desse contexto, Mendonça & Mendonça (2008) afirmam não existirem relatos de que a educação se restringia apenas às crianças de famílias de alto poder aquisitivo, porém Arruda & Piletti (1999) ressaltam que a maior parte da população ficou afastada da aquisição do conhecimento da leitura e da escrita.

No contexto familiar, segundo Mendonça & Mendonça (2008, p.31), o contato com o material escrito era imposto às crianças desde a primeira infância e consistia em um alfabeto talhado em couro, tecido, madeira, ouro entre outros materiais, para que a criança sempre levasse consigo. As letras estavam presentes na vida das crianças até mesmo na própria comida, como doces e sopas, nos quais as crianças poderiam identificar pela pronúncia. Tal costume para os adultos era uma forma das crianças incorporarem ou memorizar mais rapidamente a escrita.

Podemos entender, então, que esse tipo de prática consiste em uma memorização sensorial, ou seja, que acontece através dos sentidos, como nomeia Gómez & Terán (2004, p. 57), e que parte do reconhecimento visual das letras por meio do sonoro, para que se possa atingir um campo de memorização de longo prazo, no qual se permite recuperar com facilidade a informação armazenada no cérebro. Portanto, a memorização de informações por parte do indivíduo é necessária, porém os métodos com os quais se exige tal memorização é que podem e devem ser questionados, como o da soletração, por exemplo, que exigia a realização de atividades repetitivas e cansativas para as crianças, que segundo Platão (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p.20), quatro anos ainda não seria suficiente para que o indivíduo tivesse um domínio completo sobre a leitura e a escrita. Esse tipo de método poderia causar até mesmo um bloqueio na criança, o qual se abordará no próximo capítulo.

Conscientes das contradições referentes ao método de soletração, no período moderno, especificamente no século XVI, surgiram pensadores que questionaram a eficácia de tal método e apresentaram métodos reinventados e até mesmo outros novos, dentre eles estava Vallage que, em 1719, cria o método *fônico* que consistia em estudar os sons das letras isoladamente. Porém, esse método não obteve sucesso algum no século XVIII, pois foi considerado artificial devido ao exagero na pronúncia do som das consoantes.

Com esse método, Vallage buscava explicar que, ao pronunciar o som das letras isoladamente seria possível perceber a existência de unidades mínimas perceptíveis na fala, os *fonemas*. Mesmo o método fônico sendo muito questionado em muitos livros didáticos atuais e também para muitos professores, o fonema é considerado a menor unidade sonora perceptível da fala, mas tal conceito é questionado por Dubois (*apud*, MENDONÇA & MENDONÇA, 2008), que afirma que o fonema é uma unidade vazia e sem sentido e, para exemplificar tal afirmação podemos nos deter à análise dos fonemas

das consoantes P e B, já que ambas possuem semelhanças em relação ao som. Ao pronunciarmos /p/ e /b/ nota-se que os sons das consoantes vem articulados a uma vogal /pe/ e /be/ constituindo, assim, sons silábicos.

Continuando a considerar a nossa língua materna, o português, ao pronunciarmos esses sons silábicos percebemos que parte do som sai pela boca (vogais) e parte pelo nariz (consoantes) chegando ao entendimento de que a consoante não possui nenhum som se separada da vogal. Isso mostra que a menor unidade sonora da palavra não é o fonema e sim a sílaba, como afirma Mendonça e Mendonça (2008, p. 22).

Ao analisarmos outros fonemas diferentes como /f/ e o /v/, por exemplo, percebe-se que seus sons só são perceptíveis por meio da articulação da boca e vibração das cordas vocais, ou seja, se os compararmos pela pronúncia e os analisarmos pela articulação da boca, veremos que um é mudo e o outro é sonoro (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p. 22).

Outro ponto de vista importante e que se deve abordar em relação a essa comparação, é a semelhança na pronúncia de algumas letras que causa muitas confusões nas crianças. No período moderno, para solucionar esse problema, as crianças deveriam pronunciar várias vezes os fonemas de todas as letras até memorizá-las. Logo, a alfabetização das mesmas também se dava como base na memorização e associação de cada fonema à sua grafia, como era feito também no método de soletração. O que o tornou ineficaz. Por isso, tal método também foi questionado devido a ser cansativo e por provocar constrangimentos nas crianças no momento da pronúncia (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008).

Contrapondo-se a tal método, surge na França, no mesmo período histórico, o *silábico*, que consiste inicialmente no estudo das famílias silábicas, já prontas, para posteriormente se formar palavras. Antes de apresentar tais sílabas era necessário, primeiramente, que a criança conhecesse as vogais e consoantes para que se familiarizasse com o som das mesmas e assim identificar as famílias silábicas com mais facilidade.

Contudo podemos entender que o método sintético é constituído por métodos distintos que visam ser mais eficazes que o seu anterior, mas todos partindo de um mesmo ponto estratégico, a pronúncia, para em fim se chegar à escrita correta das

palavras, ou seja, partindo das partes para o todo. Para muitos teóricos, esse método é considerado mecânico no qual se adquire técnicas com ênfase em uma análise auditiva, que mais a frente será substituído por métodos baseados em uma análise “ideovisual” ou “globais” da linguagem escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

2.2 O método analítico

Opondo-se aos fundamentos do método sintético, Nicolas Adams, em 1719, lança as bases do método analítico, também conhecido como método global de alfabetização. Tal método consiste em partir do todo para as partes e de acordo com a realidade da criança, sem usar de abstração, como explica o próprio Adams:

Quando quereis dar a conhecer um objeto à criança, por exemplo, um vestido, tivestes já a ideia de lhe mostrar os enfeites separadamente, depois as mangas, os bolsos e os botões? Não, sem dúvida. Fazeis ver o conjunto e lhe dizeis: - Eis um vestido. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas. Por que não fazer a mesma coisa, quando quiserdes ensinar a ler? Afastai delas os alfabetos e todos os livros franceses e latinos, procurai palavras inteiras a seu alcance as quais reterão muito mais facilmente e com muito mais prazer do que todas as letras e sílabas impressas (*apud*, MOREIRA & MOREIRA, 2008, p. 24).

Adams faz, então, uma crítica ao método sintético e diz que é partindo da totalidade que a alfabetização teria mais sentido, já que a fala da criança não é fragmentada, e sim inteira.

Muito difundido, o método analítico se estende até a década de 60 e assim como o sintético também foi dividido em: *palavração*, *sentenciação* e *global*. O primeiro consiste em iniciar o estudo da palavra, decompondo-a em as sílabas e estas em letras; o segundo faz o mesmo percurso, mas partindo da sentença ou frase, fragmentando-as; o terceiro método não é diferente, pois este refere-se a análise das partes de um texto ou contos conhecidos pelas crianças (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008).

Se por acaso levarmos em consideração que dentro um determinado texto ou sentença, mesmo que este tenha algum sentido para a criança, ela deva reconhecer uma palavra que pode nunca ter visualizado, ou que ainda não tenha contato com material escrito, isso pode levá-la a um constrangimento e sua aprendizagem ser um fracasso.

Assim, ao comparar o método sintético ao analítico veremos que ambos seguem uma linha behaviorista, no sentido de que na aprendizagem da leitura e da escrita a criança corresponda a estímulos que aliciam suas respostas, ou seja, que não é voluntário, mas sim imposta.

Talvez seja essa a raiz de muitos fracassos na alfabetização, esta tomou um modelo escolar após a Revolução Francesa, em 1789, pois os métodos surgem do aprimoramento de outros, com o objetivo de superá-los. Portanto, o embate entre o analítico e o sintático é inevitável, pois havia quem tomasse partido de um ou de outro. Foi devido a essa preocupação, apenas, com a escolha pelo melhor método de ensino, que a alfabetização escolar irá passar por momentos de fracassos, como veremos a seguir, mas que também passará por uma renovação em sua concepção (BRASIL, 2001) no qual irão surgir novos paradigmas que irão priorizar, agora, a aprendizagem do aluno e não a sua técnica.

2.3 O fracasso escolar e o surgimento de uma nova concepção de alfabetização

Analisando as informações contidas em Brasil (2001, p. 7) acerca do processo de alfabetização na metade do século XX, por conta de discussões entre defensores do método analítico e do sintético, no Brasil foi adotado o método da cartilha com base em um silabário. As cartilhas se baseavam tanto o método sintético como o analítico, e por esse motivo ficou conhecida como um método misto que, segundo Brasil, 2001, foi utilizada até a década de 1980. Posteriormente, esse método foi considerado inadequado, pois não se exigia formação por parte dos professores, tinha como objetivo a memorização sem levar em consideração o pensamento do aluno e sua realidade linguística, e fortalecia a ideia de que a escrita se sobrepõe a leitura o que inibia o gosto da criança pela leitura (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008).

Tal fato seria apenas uma prévia de uma série de motivos que geraria uma série de fracassos na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo, Brasil (2001), na década de 60, com o movimento que reivindicava o fim da segregação racial nos Estados Unidos e a inclusão de crianças negras a escola, começou-se a questionar as dificuldades que estas possuíam para aprender a ler e escrever levando-as ao fracasso escolar, que gerou debates em busca de respostas que explicassem tal fenômeno e na

escolha de novos métodos que pudessem “prevenir” a sociedade ou que a “curasse”, pois o fracasso chegou a ser considerado uma “doença”.

Contudo, buscou-se no aluno a própria razão para esse fracasso levando em consideração a sua situação econômica e social. Assim, surge nesse período a “teoria do déficit”, que relacionava o fracasso à falta de algumas habilidades referentes a aspectos cognitivos, psicológicos, perceptomotores, linguísticos, entre outros, e que poderiam ser detectadas na criança através de “testes de prontidão” – teoria condutista – antes que ela ingressasse na alfabetização (BRASIL, 2001).

Em meados dos anos 70, último período que marca a história da alfabetização, surge um novo paradigma que buscou compreender como a criança aprende, ao invés de procurar nela as razões para o seu próprio fracasso. Por meio de pesquisas e estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na mesma década, no México e na Argentina, sob uma perspectiva construtivista, que acredita na aquisição do conhecimento pelo sujeito em sua interação com o objeto de conhecimento, descobriu-se que a criança possui um conhecimento prévio sobre a escrita e leitura a partir de hipóteses elaboradas por elas mesmas e que sua aprendizagem acontece passando por estágios de desenvolvimento até a aquisição da leitura e da escrita, que iremos compreender posteriormente (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

De acordo com Brasil (2001), surge assim a concepção de um processo de alfabetização no qual a criança gradativamente irá compreender que a escrita é uma representação da fala, que possuem propriedades sonoras e gráficas, e não mais como simples códigos que devem ser decodificados rigorosamente para que futuramente seja um instrumento que irá garantir o seu futuro.

2.4 O processo de aquisição da língua escrita e da leitura

Em nota na primeira edição da *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro & Teberosky sintetizam a essência de sua pesquisa:

(...) “pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina transcorrendo por insuspeitados caminhos” (apud MOREIRA & MOREIRA, 2008).

Nessa nova concepção de alfabetização, a criança é um sujeito cognoscente, capaz de aprender construindo de forma espontânea, dentro de seus limites, criando hipóteses em relação ao seu objeto de conhecimento, a escrita, que indicarão o nível em que se encontra a criança.

A primeira hipótese construída pela criança é a pré-silábica, na qual ela constrói marcas gráficas figurativas (o icônico) ou não figurativas (o não icônico). O desenho é uma forma icônica de representação da linguagem escrita utilizado pela criança para dar nomes às coisas, é o que chamamos de realismo nominal; nesse mesmo nível, a criança pode avançar um pouco mais, chegando ao domínio do não icônico, no qual já se tem uma noção de lateralidade, organização espacial e linear e onde começam a aparecer algumas letras conhecidas, como as do próprio nome, por exemplo. Nessa fase, a criança já começa a fazer diferenciações na escrita, sendo esse o próximo passo para o nível seguinte (FERREIRO, 2001).

A segunda hipótese é a silábica, inicialmente a criança descobre que as letras correspondem às partes da palavra (as sílabas) reconhecidas na pronúncia que, segundo Ferreiro (2011), é uma fase importante no desenvolvimento da escrita da criança devido a permitir obter critérios para regular a quantidade de letras a serem escritas e centra a atenção da criança nas variações sonoras das palavras. Posteriormente as letras poderão passar a ter valor sonoro correspondente as sílabas reais das palavras. Por tanto, para a criança subentende-se que a menor unidade sonora de uma palavra é a sílaba, por esse motivo a hipótese silábica é considerada falsa, porém é necessária para que a criança avance para o próximo nível, o nível silábico-alfabético.

Nesse nível, Ferreiro (2001) explica que a criança começa a perceber que para cada unidade silábica é necessário mais de uma letra. A criança passa então a fazer uma análise fonética através da correspondência letra e som, mas não de forma concretamente alfabética, pois sua escrita ainda não está totalmente consolidada.

Por fim temos o nível alfabético, nessa fase a criança compreende que a escrita é uma forma de comunicação e que representa a linguagem. Nesse nível, ela concretiza a sua escrita fazendo relações entre fonemas e grafemas, porém pode haver falhas referentes tanto ao uso do valor sonoro convencional quanto a aspectos ortográficos (BARBOSA, 2006).

É importante frisar que esses níveis de escrita remetem a uma interpretação da escrita, ou seja, de atribuir significados, até que se alcance o nível de leitura

convencional. Assim, a aquisição da leitura pela criança também acontece de forma espontânea, na tentativa de interpretar diversos tipos de textos que, pra ela chama a atenção. De acordo com pesquisas realizadas por Ferreiro (1986), com crianças da pré-escola (de 3 a 6 anos) e dos primeiros anos das séries iniciais (com 6 e 7 anos), entende-se que a aquisição da leitura se inicia quando a criança utiliza as letras, ou sequências de letras consideradas como “texto escrito”, para nomear objetos, se apegando totalmente ao contexto, é o que Ferreiro (1986) chama de hipótese do nome. A evolução nessas interpretações vai acontecendo de acordo com o seu nível.

Em um primeiro nível, o significado de um texto será atribuído a um objeto ou a qualquer outro que estiver próximo do texto; em um segundo nível a criança pode argumentar que um texto escrito referente a um objeto só pode representar esse mesmo objeto e não outro; em um terceiro nível a criança utiliza algumas propriedades da escrita para interpretar o contexto, como a quantidade de linhas, de segmentos no texto e de letras. Assim, aos 5 anos a criança é capaz de fazer o reconhecimento de propriedade do nome, como a primeira letra, por exemplo para em fim chegar ao significado da palavra, ou seja, ela passa a usar uma estratégia logográfica de leitura para interpretar o código escrito.

Diante desse novo modelo de alfabetização e procurando reduzir o fracasso escolar outras teorias surgiram, entre elas está a *Sociolinguística*, como veremos a seguir.

2.5 O método Paulo Freire

Esse método é também muito conhecido como *método sociolinguístico* e refere-se à consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire (Mendonça & Mendonça, 2008). Ao formular tal método, Paulo Freire, voltou-se para uma alfabetização que ajudasse a desenvolver o pensamento crítico do indivíduo, partindo da própria realidade.

Sobre o fracasso dos métodos que antecederam o método sociolinguístico, pode-se dizer que foi devido a uma alfabetização mecânica, voltada apenas para o desenvolvimento de habilidades que o indivíduo deveria aprimorar correspondendo principalmente às necessidades econômicas de sua sociedade, sem poder participar de decisões ligadas a mesma.

O próprio termo, *Sociolinguístico*, reflete a ideia de que é preciso alfabetizar o aluno extraindo do contexto dele palavras geradoras, ou palavras-chave, que serão analisadas em suas partes, as sílabas, facilitando assim a construção de outras novas palavras. O objetivo de Freire era inserir o indivíduo em seu próprio meio social por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, para que se criasse uma postura crítica e consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão, diminuindo assim o fracasso escolar.

Assim, o método sociolinguístico, é desenvolvido em quatro etapas: codificação, descodificação, análise e síntese, e fixação da leitura e escrita. A codificação como representação da palavra geradora, que pode ser feita por meio de um desenho, uma foto, uma música entre outras formas de linguagens e partindo da sua realidade; o outro passo é a descodificação, no qual é feita uma releitura dessa realidade com base em discussões onde cada criança pode expor o seu ponto de vista; depois vem a análise e síntese da palavra geradora, na qual o aluno compreenderá que a palavra é uma representação da fala através da divisão silábica e que, as partes provenientes dessa divisão poderão dar origem a novas palavras; o último passo é a fixação da leitura e da escrita que consiste em uma revisão da etapa anterior dando significados as palavras que irão compor frases e textos com sentido próprio (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008).

Contudo, é esse sentido que irá contribuir para a inclusão social de muitos analfabetos que anseiam pela aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente por meio de práticas sociais dentro de um processo distinto, porém dependente do processo de alfabetização e do qual falaremos a seguir.

3 LETRAMENTO: DESINVENÇÃO E REINVENÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO?

Há séculos, saber ler e escrever faria do indivíduo uma pessoa letrada ou culta. Atualmente esta é uma característica de alfabetizado. Mas, de onde se originou o termo *letrado*? Surge da palavra inglesa *literacy* que segundo Soares (1998), foi traduzida para o português, *letramento*. Essa palavra apareceu pela primeira vez no livro *O mundo da*

escrita: uma perspectiva psicolinguística (1986) da autora Mary Kato e posteriormente foi tema de muitos escritores e linguísticos.

A condição ser ou não letrado está relacionado à pessoa que sabe ler e escrever e que faz uso frequente dessas habilidades no seu meio social. Assim, podemos considerar que uma pessoa alfabetizada – que domina a leitura e a escrita – não é obrigatoriamente letrada. Nesse contexto, muito se tem questionado: “o letramento viria a substituir o modelo de alfabetização”? Na verdade, ambos se confundem por ter funções semelhantes, porém são processos distintos. O primeiro está voltado para uma prática social da leitura e da escrita, o segundo refere-se à aquisição do sistema alfabético de leitura e de escrita.

Seria, então, o letramento uma reinvenção da alfabetização após ser desinventada? O termo desinvenção, destacado por Soares (2004), deve-se a perda de especificidade da alfabetização e que está relacionada a fatores não muito positivos como o fracasso escolar que vem ocorrendo nas escolas nas últimas décadas e a mudança de paradigma difundida no Brasil em 1980. Isso quer dizer que, antes a ação de alfabetizar estaria voltada apenas para aplicação da metodologia adequada e sem nenhum suporte teórico, com o advento da Psicogênese da Língua Escrita, sobre uma teoria cognitivista, a alfabetização volta-se para o ensino sob uma perspectiva de construção apenas com base em teoria e sem utilizar nenhum método.

No entanto, Soares (2004) nos chama a atenção para algo importante: no ato de alfabetizar não basta privilegiar a sua faceta psicológica, mas também a sua faceta linguística, compreendendo que se deve considerar na escrita, enquanto representação da fala, o seu valor fonêmico atribuído à grafia. Era o que defendia Paulo Freire em seu método sociolinguístico, como vimos anteriormente.

Sobre essa perspectiva, Soares (2004) também apresenta a ideia de reinvenção da alfabetização, sob o argumento de que a criança, como ser autônoma, descobre por si mesma as relações grafofônicas dentro da prática social de leitura e escrita. Portanto, alfabetização e letramento, por mais que sejam processos distintos, são também interdependentes, pois um acontece dentro do contexto do outro. Dessa forma, nos faz refletir sobre a importância de ser letrado no processo de alfabetização quando:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (1998, p. 37).

Essa condição social e cultural adquirida em meio à prática social de leitura é o que irá colocar o indivíduo frente à sua realidade, tornando-o crítico, participativo e transformador em relação à sociedade na qual está inserido. Em outras palavras, é o que impulsiona a ação humana sobre o mundo em que vive através de sua compreensão.

Até aqui se percebe que alfabetizar uma criança não é um processo simples e que não basta apenas aperfeiçoar técnicas ou apenas ajudá-la a construir conceitos, é preciso se aprofundar epistemologicamente, fazer uma ponte entre o conhecimento metodológico e a teoria que irá ajudar no propósito da prática pedagógica, como defende Freire em sua filosofia sociolinguística (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008).

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS À LEITURA E ESCRITA

4 UMA BREVE DEFINIÇÃO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo contínuo, que se dá na interação entre o indivíduo e o meio. O indivíduo, segundo Barbosa (2006), possui várias dimensões – biológica, cognitiva, afetiva e social – e o meio com o qual se mantém relações é dinâmico – devido ao contato com outros indivíduos e elementos naturais ou humanizados – fazendo acontecer a aprendizagem. Tal concepção também é reforçada por Relvas (2012), quando diz que o contato com a pluralidade cultural desencadeia mudanças no cérebro, no qual redes sinápticas vão sendo construídas no ato de aprender.

Portanto, é por meio da aprendizagem que se constrói conhecimentos. E um fator importante nessa construção, que não pode deixar de ser citado, é o desenvolvimento mental, que se inicia desde bebê e estende-se até a fase adulta. É importante salientar que, de acordo com Vygotsky (2012), o processo de aprendizagem é paralelo a esse desenvolvimento, porém inerente a ele. Durante esse desenvolvimento, Piaget (1994), diz que o indivíduo, em suas dimensões, passa por momentos de equilíbrio que, em termos neurocientíficos, corresponde a uma flexibilidade do cérebro, devido a cada nova informação processada e armazenada no momento da aprendizagem, mas ainda não consolidada.

A consolidação de uma informação já armazenada pela criança poderá se dar por meio de uma mediação ou até mesmo de forma autônoma, chegando a um estágio de total equilíbrio, possibilitando à criança avançar de nível. Porém, é importante ressaltar que para ela poder chegar a esse equilíbrio é preciso que a informação a ser armazenada pelo cérebro chegue de forma prazerosa, como algo que desperte seu interesse, pois de acordo com Selbach (2010), o cérebro atua como um filtro, guardando apenas informações que para o sujeito sejam importantes. Esse tipo de aprendizagem é denominado de aprendizagem significativa.

Considerando os meios pelos quais a criança aprende, pode-se dizer que a aprendizagem significativa é de fundamental importância para o progresso daquelas que

possuem dificuldades em processar informações, principalmente no que se refere à leitura, a escrita e o raciocínio lógico matemático, mesmo que tais dificuldades possam estar relacionadas tanto à forma como a criança armazena a informação como a problemas referentes ao funcionamento do cérebro. É o que veremos a seguir.

5 REFLEXÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Com base em fontes históricas, vimos que durante muito tempo buscou-se na criança o motivo por seus fracassos, assim como também se buscou no professor, por adotar métodos ineficazes. Atualmente, fala-se muito sobre dificuldades que a criança possui para aprender. Este seria um meio de descobrir quem é o culpado? Ou seria uma forma de explicar o que acontece com a criança que não consegue aprender o que lhe é imposto?

Para Barbosa (2006), essas dificuldades são como obstáculos que surgem durante a aprendizagem, criados muitas vezes pela própria criança e até mesmo pelas pessoas com as quais convive. Esses obstáculos podem ter um caráter cultural, afetivo, cognitivo, social e também funcional, já que a aprendizagem é um processo que acontece devido à integração entre o corpo, o psíquico e o cognitivo, dentro de um sistema social organizado.

Assim, no ambiente escolar, por exemplo, no qual as dificuldades aparecem com frequência, ao se estimular de forma positiva uma criança que possui um determinado bloqueio, gera-se na mesma a busca pelo prazer de aprender, contando assim, com a mediação do professor que acredita em suas capacidades e que cria possibilidades para que a aprendizagem de fato aconteça.

Desse modo, ao encarar essas dificuldades como algo tão comum e simples, Barbosa (2006) nos faz outra observação:

Com isso não queremos negar a existência de dificuldades advindas de obstáculos de caráter orgânico, afetivo, social ou funcional, porém, queremos alertar para o fato de que tais dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem de uma determinada pessoa e por isso precisam ser encaradas de forma processual e não como um tumor que precisa ser eliminado, curado, ou mesmo aceito de forma passiva. (p. 57)

Isso porque a escola costuma encarar as dificuldades de aprendizagem como se fossem doenças, que devem ser tratadas por especialistas, como psicólogos e psicopedagogos, por exemplo; ou então ela tenta desenvolver atividades que por eventualidade poderão curar a criança. Como já afirmou Barbosa (2006), as dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidas não como patologias, mas como algo comum, decorrente de quem está aprendendo. Dificuldades existem para ser vencidas e não curadas.

Portanto, não cabe aqui nos desfazer de preocupações acerca das dificuldades de aprendizagem, mas de conhecê-las e encará-las de forma natural, uma vez que elas aparecem de formas distintas de acordo com as habilidades que vão sendo desenvolvidas nas crianças, como por exemplo, na leitura e na escrita, como será apresentado a seguir.

6 A DISLEXIA COMO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CAMPO DA LECTOESCRITA

Quando se descrevem os passos de aquisição da leitura, deve-se levar em conta que a criança, ao nascer, já se encontra imersa em um mundo onde letras, palavras e tudo a elas relacionado já existem; portanto, não é na escola que se dá início o processo, mas é nela que ele se estrutura. Segundo Luria (2006, p. 143), devemos considerar que a história da escrita na criança tem início muito antes do momento em que este contato ocorre sob a supervisão do professor.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), os distúrbios de leitura e escrita atingem cerca de 10% das crianças que se encontram em ambiente escolar, número que deveria ser visto com preocupação por professores, profissionais da área de saúde e educação e pelos governantes do nosso país, o que infelizmente não vem acontecendo, pois se percebe que a quantidade de crianças que avança nas séries do Ensino Fundamental sem terem atingido as condições mínimas necessárias para serem consideradas leitoras fluentes é cada vez maior.

As dificuldades que as crianças possuem em decifrar e compreender o código escrito são uma das grandes preocupações de pais e professores. Dentre essas dificuldades está a dislexia. Como já foi dito anteriormente, as dificuldades de

aprendizagem podem ter sua origem em causas de aspecto cultural, social, afetivo, cognitivo ou funcional; que podem contribuir para o aparecimento de uma dislexia, mas podendo ser sanada com uma mediação adequada, o que podemos chamar de falsa dislexia. A verdadeira dislexia, que é uma dificuldade específica, está relacionada ao desenvolvimento da criança, pois os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, são responsáveis pelo reconhecimento de palavras, fonemas e grafemas, e quando esse reconhecimento não ocorre, é necessário que a criança tenha um acompanhamento especial e também da família e da escola, visto que se trata de uma disfunção do cérebro.

A dislexia, então, pode ser caracterizada como um “atraso da leitura” como denomina Gómez & Terán (2004). O ato de ler exige dos aspectos visuais e auditivos, e nesse contexto, a dislexia apresenta como indicadores comuns: inversões e substituições de letras, sílabas e até mesmo palavras. Nesse caso, ao se escrever ou ler uma palavra com **b** ou **d**, a criança pode confundir-se por as letras possuírem grafias semelhantes, o que na praxia pode chamar-se de dificuldades na orientação espacial; acontece também algo parecido ao pedir que a criança organize letras para formar palavras, como no caso de A-S-C-A, pois ela poderá ter dificuldades, e formar “SACA” ou “ASCA”, mas não formará CASA, o que seria o esperado. Esse tipo de dificuldade, também relacionado à praxia, refere-se à organização espacial. (GOMÉZ & TERÁN, 2004)

Assim, para o indivíduo que possui dislexia é mais fácil compreender algo por meio da percepção auditiva do que visualmente.

Shaywitz (2006) faz um interessante percurso histórico sobre a dislexia, referindo o Dr. Morgan, em 1896, como a primeira pessoa a citar a “cegueira verbal” como uma disfunção do desenvolvimento em crianças consideradas saudáveis. Pouco tempo antes, em 1877, Adolf Kussmaul já relatava que poderia haver uma espécie de cegueira para leitura, apesar de não haver danos na visão, na fala ou na inteligência do sujeito. No mesmo ano, Berlin relata caso que observou durante 20 anos, de pessoas que haviam perdido a capacidade de ler após sofrerem uma lesão no cérebro e ele usa o termo dislexia nestes casos. Já em 1676, o Dr. Johann Schimidt havia observado a perda da capacidade de leitura, sendo, neste caso, um adulto que havia sofrido um AVC.

Snowling (2004) também descreve o caso de dislexia relatado pelo Dr. Pringle-Morgan, em 1896, como um marco, um adolescente que o médico diagnosticou com uma “cegueira vocabular” congênita; e, por muitos anos, estas dificuldades foram

associadas a deficiências visuais. A autora refere, ainda, que só 30 anos depois os sintomas de dislexia foram associados a dificuldades de linguagem.

De acordo com World Federation of Neurologists (apud CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 47), “dislexia é o distúrbio em que a criança, apesar de ter acesso à escolarização regular, falha em adquirir as habilidades de leitura, escrita e soletração que seriam esperadas de acordo com seu desempenho intelectual”. Sendo um distúrbio específico, definido como problemas significativos no reconhecimento das palavras em crianças com inteligência média (ou acima da média), sem nenhum déficit sensorial ou problemas emocionais que justifiquem suas dificuldades.

Shaywitz (2006, p. 44) afirma que “o modelo fonológico apresenta uma explicação convincente sobre a razão de pessoas muito inteligentes terem problemas de leitura”, ou seja, a dislexia traria em seu cerne uma disfunção do sistema da linguagem, “especificamente no nível do módulo fonológico”. Cardoso-Martins (2008, p. 159) também concorda e acrescenta “existe um forte consenso de que dificuldades fonológicas representam o cerne da dislexia do desenvolvimento”. As duas autoras citadas explicam que as crianças percebem que as palavras são formadas por vários sons agrupados, depois que estes sons agrupados formam pequenos segmentos, as sílabas, em seguida que as sílabas são formadas por unidades menores, os fonemas. E que existem símbolos que representam estes sons, as letras impressas. Quando a criança se dá conta de que existe um código sonoro que é representado simbolicamente, ela percebe que pode reagrupar estes sons e símbolos de formas diferentes, para representar palavras variadas. Terá, então, dominado o processo de leitura. As palavras precisam ser percebidas como formadas por unidades menores, os fonemas, antes de serem identificadas e memorizadas. E é neste ponto que reside a dificuldade da criança disléxica. “Nas crianças disléxicas, uma falha do sistema de linguagem – no nível do módulo fonológico – prejudica a consciência fonêmica e, assim, a capacidade de segmentar a palavra verbalizada em seus sons subjacentes” (SHAYWITZ, 2006, p.51).

Cardoso-Martins (2008) demonstrou, em alguns estudos realizados, que a teoria de fases de Ehri pode explicar como se dá o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças que falam a língua portuguesa. Segundo Ehri, este desenvolvimento ocorre à proporção que a criança toma consciência dos sons que compõem as palavras, passando por fases bem diferenciadas: pré-alfabética, na qual as crianças não parecem prestar atenção às letras ou aos sons das palavras, mas apenas ao aspecto exterior da palavra,

desta forma são capazes de “ler” palavras com as quais estão familiarizadas, como Coca-cola ou McDonald’s; no segundo momento, a fase alfabética parcial, quando percebe que as letras correspondem aos sons, mas ainda faz isso de forma parcial, geralmente referindo o som inicial e final da palavra; em seguida temos a fase alfabética completa, vai requerer da criança o processamento de todas as letras e sons; à medida que seu vocabulário aumenta, a criança atinge a fase final, a alfabética consolidada. Sendo assim, “a habilidade de ler palavras com acurácia e rapidez baseia-se, em grande parte, na capacidade de ler por meio da recodificação fonológica e de que dificuldades nessa capacidade constituem a causa mais frequente de dificuldades de leitura e escrita” (CARDOSO-MARTINS, 2008, p.151).

Frith (1995) e Morton (1989), citados por Capovilla et al (2004), a partir de estudos realizados com crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita e também de outros com pacientes neurológicos, descreveram três etapas pelas quais as crianças passam durante a conquista deste novo domínio: a logográfica, alfabética e a ortográfica.

Durante o estágio logográfico, a criança vê a palavra escrita como uma representação do objeto, não atentando para o fato de que esta palavra é composta por letras, ou percebendo os sons das mesmas. Não há, portanto, percepção da relação entre o grafema (letra) e o fonema (som que esta letra representa). A criança reconhece a palavra que é comum ao seu dia a dia. Diante da exposição a diferentes portadores de leitura, seja no ambiente escolar ou familiar, a criança passa para o estágio seguinte, o alfabético.

No estágio alfabético, a criança passa a utilizar a rota fonológica, fazendo a correspondência entre o grafema e fonema, ainda de forma muito lenta. Com a prática, este processo passa a ser mais rápido, facilitando a compreensão do texto lido, já que a lentificação do processo muitas vezes faz com que a criança não codifique o que leu, já que ela estará muito mais atenta em buscar na memória qual o som correspondente a este grafema. O A prática não apenas tornará mais rápida a leitura, como possibilitará a entrada no terceiro estágio, o ortográfico.

No estágio ortográfico a criança passa a compreender a irregularidade da forma como certas palavras são escritas, sendo necessária a memorização da forma como as mesmas são grafadas. As palavras familiares passam a ser lidas de forma cada vez mais rápida.

A partir da descrição destas três etapas, Capovilla & Capovilla (2005), descrevem duas rotas utilizadas pela criança, a fonológica e a lexical. A primeira predomina no estágio alfabético, no qual a criança faz a correspondência passo a passo entre o grafema e o fonema. Para que esta ocorra de forma eficiente, é necessário que a criança tenha consciência de que a fala tem uma estrutura fonêmica subjacente. Por isso, disléxicos apresentam dificuldade na alfabetização. Na rota lexical, a criança passa a reconhecer a palavra lida como um todo. Na dislexia, há dificuldades na leitura pela rota fonológica.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E ANÁLISE

7 ASPECTOS METODOLÓGICOS

7.1 Participantes

Participaram da pesquisa 71 crianças de 2º, 3º e 5º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular e de uma escola pública, na cidade de Campina Grande – PB.

7.2 Materiais

Com o propósito de analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças do 2º, 3º e 5º ano de escolas da rede pública e particular da cidade de Campina Grande – PB; identificar possíveis dificuldades no processo de leitura destas crianças; avaliar a evolução no processo de leitura das crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em ambas as realidades utilizamos o *Teste de Competência de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP* (2010). Segundo Capovilla & Seabra (2010), o TCLPP avalia o estágio de desenvolvimento da criança em leitura de acordo com as etapas logográfica, alfabética e ortográfica; sendo um importante instrumento no diagnóstico de distúrbios de aquisição de leitura.

O teste é composto de 70 palavras escritas em letras maiúsculas, tipo imprensa, para facilitar a visualização e compreensão pela criança, sendo estas palavras pertencentes ao campo psicolinguístico e as demais são pseudopalavras. Com suas respectivas imagens, as palavras ou pseudopalavras foram classificadas em 7 categorias distintas: as corretas regulares (CR) – palavras escritas corretamente e que correspondem as imagens – as corretas irregulares (CI) – palavras também escritas de forma correta, mas grafofonemicamente irregulares e correspondente a imagem; vizinhas semânticas (VS) – palavras escritas regularmente mas que não corresponde ao significado da imagem; vizinhas visuais (VV) – palavras com trocas visuais de algumas letras que a compõe, mas que correspondem ao significado das imagens; vizinhas

fonológicas (VF) – palavras cuja algumas letras que a compõe são trocadas por outras que possuem sons parecidos, mas que correspondem ao significado das imagens; pseudopalavras homófonas (PH) – palavras cuja a escrita não existe, mas pode ser pronunciada e está semanticamente correta, pois correspondem as imagens; e pseudopalavras estranhas (PE) – palavras que não existem e não possuem nenhum sentido. Como mostrado na imagem abaixo.



Figura 1. Exemplos de cada um dos sete tipos de pares de figura e escrita do TCLPP: duas palavras corretas, uma regular (1-CR: FADA) e uma irregular (2-CI: TÁXI), uma palavra com incorreção semântica (3-VS: RÁDIO sob figura de telefone), uma pseudopalavra com troca visual (4-VV: TEIEUISÃO) e uma com troca fonológica (5-VF: MÁCHICO), uma pseudopalavra homófona (6-PH: JÊNIU) e uma pseudopalavra estranha (7-PE: MELOCE).

Essas categorias ajudam a identificar em que estágio ou níveis as crianças se encontram – logográfico, o alfabético e o ortográfico – respeitando o nível de desenvolvimento. Em outras palavras, o TCLPP pode identificar se as crianças estão em processo de alfabetização ou se realmente possuem alguma dificuldade de interpretar a linguagem escrita (CAPOVILLA & SEABRA, 2010).

7.3 Procedimentos

O teste foi aplicado coletivamente, com 13 alunos da turma do 2º ano, 9 alunos do 3º ano e 8 alunos do 5º ano da escola particular; da escola pública aplicamos os testes em 12 alunos da turma do 2º ano, 15 alunos do 3º ano e 14 alunos do 5º ano; não havendo nenhuma restrição em relação às normas do manual do TCLPP (2010), e sem haver nenhum critério de seleção entre as crianças que o realizaram.

O primeiro passo para a realização do teste foi explicar às crianças como se deve proceder, lendo e fazendo com elas a atividade da folha de treino, que consiste em 8 palavras com imagens, classificadas de A a H. Feito o treino, chegou a hora das

crianças realizarem o teste sozinhas sem nossa interferência, pois este é um dos critérios para se avaliar o que as crianças conhecem sobre a escrita e o que ainda não conhecem ou não compreendem, e que estratégias podem ter usado para ler as palavras.

Para a realização do teste, as crianças deveriam ler as palavras e relacioná-las às imagens correspondentes. Ao fazer essa associação, elas se deparariam com palavras do tipo CR (corretas regulares) e CI (corretas irregulares), nas quais se deve marcar um círculo (O), aceitando como corretas; iriam também encontrar palavras do tipo VS (vizinhas semânticas), VV (vizinhas visuais), VF (vizinhas fonológicas), PH (Pseudopalavras homófonas) e PE (Pseudopalavras estranhas), as quais elas deveriam marcar um X, significando rejeição (CAPOVILLA & SEABRA, 2010). É importante salientar que, no momento da aceitação ou rejeição das palavras, a criança deve considerar não só a escrita ortográfica, mas também o sentido das palavras associadas às imagens, pois estas funcionam apenas como um suporte para se chegar a uma interpretação da linguagem.

Finalizados os testes, os mesmos foram analisados e interpretados de forma discursiva e estatisticamente, com o qual foi feita uma comparação entre as duas redes de ensino (particular e pública), para que se identificasse onde havia mais incidência de dificuldades de aprendizagem referentes à lectoescrita, e em que nível de desenvolvimento encontravam-se as crianças de determinadas escolas.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

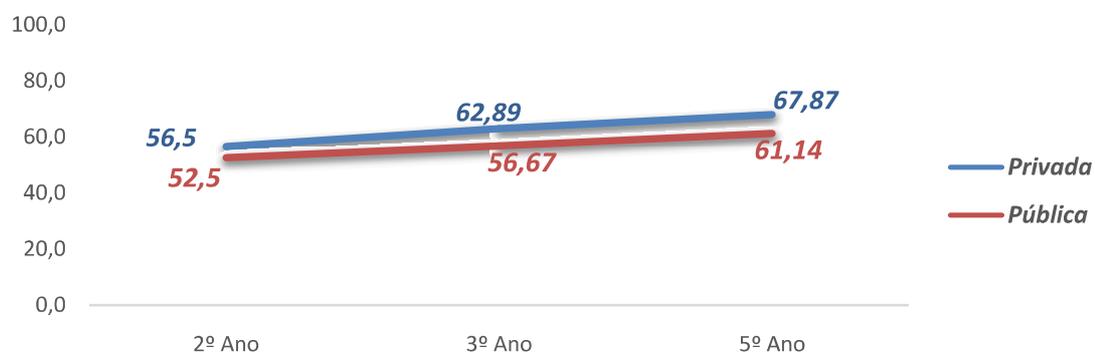
Com a aplicação do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP (2010) em escolas da rede particular e pública obteve-se, resultados dentro do esperado para a idade e escolaridade dos alunos, embora em alguns casos estes tenham sido um tanto preocupantes, no que se refere ao desempenho de alunos em relação à aquisição da leitura, o que pode ser constatado pelas médias obtidas nos testes realizados com as turmas das séries iniciais.

De acordo com Capovilla & Capovilla (2002), os erros cometidos quando a criança não aceita como corretas as palavras grafofonemicamente irregulares pode ser um indicativo de dificuldade ou mesmo falta do processamento lexical. Por outro lado, o fato da criança considerar corretas as pseudopalavras homófonas pode indicar a

mesma dificuldade, sendo que num nível ainda maior, com uma leitura que se limita apenas à decodificação fonológica. Ainda mais grave, segundo estes autores, seria a incapacidade da criança rejeitar pseudopalavras com trocas fonológicas, que poderia estar indicando não apenas dificuldade na utilização do léxico, mas também no próprio processo fonológico. Já a não rejeição de palavras semanticamente incorretas poderia indicar falta de acesso ao léxico semântico. O insucesso na rejeição de pseudopalavras com trocas visuais poderia indicar dificuldade com o processamento fonológico, e utilização da estratégia de leitura logográfica. Por último, a falha na rejeição de pseudopalavras estranhas poderia ser um indicador de sérios problemas de leitura, com ausência de processamento lexical, fonológico e, mesmo, logográfico.

Os resultados serão apresentados por meio de gráficos e tabelas, para facilitar a visualização e compreensão da evolução dos grupos em cada categoria ou subteste. Assim, vejamos primeiramente o desempenho total entre as distintas instituições de ensino:

Figura 1: Gráfico comparativo entre as escolas, privada e pública.



O gráfico acima mostra a evolução de dois grupos distintos, referentes ao mesmo processo, o desenvolvimento da leitura. Ao visualizá-lo, vemos que, sob uma escala de 0 a 100, no decorrer das séries iniciais do Ensino Fundamental (2º, 3º e 5º anos), existe uma evolução de ambos os grupos, o privado e o particular, representados por linhas de cores distintas, porém existem diferenças nessa evolução: a linha azul que representa a escola privada mostra que o desenvolvimento em leitura na sua turma de 2º ano foi significativo, atingindo uma média de 56,5 e que esse avanço prossegue na

turma do 3º ano, que teve uma média de 62,89 e também na turma do 5º ano, que atingiu média de 67,87; já a linha vermelha, que representa a escola pública, mostra que a turma do 2º ano obteve uma média de 52,5, a turma do 3º ano teve uma leve evolução, na qual obteve uma média de 56,67 e que continuou com o 5º ano, que teve média de 61,14. Se compararmos essas médias poderemos notar que entre as turmas do 2º ano existe uma diferença sutil de média 4, mas ainda não coloca em termos de igualdade; as turmas do 3º distanciam-se uma da outra por uma diferença ainda mais significativa de 6,22 e o mesmo ocorre entre as turmas de 5º ano, que se distanciam por uma diferença de média no valor de 6,73. Portanto, pode-se dizer com precisão que a evolução dos alunos na escola particular é maior que a dos alunos da escola pública, estatisticamente constada, principalmente pelas turmas do 3º e 5º anos da escola pública, onde se acentua uma carência no desenvolvimento da leitura. Por fim, podemos compreender que na escola pública as práticas de leitura podem estar sendo realizadas em menor proporção que na escola particular, o que para Soares (2004) é fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e também da escrita, pois a prática social da leitura além de inserir o sujeito em seu meio social contribuiu para o seu desenvolvimento linguístico.

É durante o processo de desenvolvimento dessas habilidades que surgem muitas dificuldades e para que este desenvolvimento ocorra como o esperado se faz necessário que o professor atente para o “como” as crianças fazem para ler, que estratégias elas utilizam, e a partir daí descobrir as causas de tais dificuldades, o que irá sugerir uma análise da própria prática e do método que está sendo utilizando em sala de aula, pois eles podem não estar surtindo efeito, o que para Ferreiro & Teberosky foi um dos motivos do fracasso escolar na década de 60 (BRASIL, 2001).

O gráfico anterior mostrou uma evolução entre duas escolas distintas por meio de suas turmas, agora vamos analisar mais detalhadamente essa evolução através dos dados da figura 2, que mostra a evolução das turmas de acordo com as sete categorias ou subtestes apresentados pelo TCLPP (2010) e realizados por essas turmas, nas quais as crianças puderam utilizar as estratégias de leitura, logográfica, alfabética e lexical, no reconhecimento de palavras (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002).

Antes disso, é preciso que se apresentem variáveis, significativas ou não, entre as turmas de acordo com cada subteste, representadas estatisticamente: observamos ao nível de 5% de significância que não existe diferença significativa ($P < 0,263$) entre as séries (2º, 3º e 5º) em relação as corretas regulares; observamos ao nível de 5% de

significância que não existe diferença significativa ($P < 0,293$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação as corretas irregulares; observamos ao nível de 5% de significância que não existe diferença significativa ($P < 0,96$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação as Vizinhas Semânticas; observamos ao nível de 5% de significância que não existe diferença significativa ($P < 0,96$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação as Vizinhas Visuais; observamos ao nível de 5% de significância que existe diferença significativa ($P > 0,004$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação as Vizinhas Fonológicas; observamos ao nível de 5% de significância que existe diferença significativa ($P > 0,001$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação as Pseudopalavras Homófonas; observamos ao nível de 5% de significância que não existe diferença significativa ($P < 0,513$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação as Pseudopalavras Estranhas; observamos ao nível de 5% de significância que existe diferença significativa ($P > 0,003$) entre as séries (2º,3º e 5º) em relação ao total.

Essas diferenças poderão ser interpretadas de acordo com a análise dos dados obtidos pelas duas escolas. Começamos então com a escola particular. Tais dados referem-se às médias de cada turma em relação aos pontos obtidos em cada subteste. Dessa forma será possível compreender de forma parcial o nível de leitura das turmas. Vejamos então a figura 2, abaixo:

Figura 2: Tabela referente às médias obtidas pela escola privada.

Variáveis	2º Ano	3º Ano	5º Ano
Corretas Regulares	9,31	9,11	9,87
Corretas Irregulares	8,23	8,89	9,87
Vizinhas Semânticas	9,69	9,78	9,62
Vizinhas Visuais	9,08	9,22	9,62
Vizinhas Fonológicas	6,46	9,11	9,75
Pseudopalavras Homófonas	3,85	6,78	9,12
Pseudopalavras Estranhas	10	10	10
Total	56,50	62,89	67,87

De acordo com a tabela acima, vimos que a cada turma foi atribuída uma média total e que esta corresponde ao somatório das médias individuais de cada uma referente aos sete subtestes, compostos de pares de palavras com imagens que tem um aspecto gráfico (palavras) e semântico (significado), segundo Capovilla & Capovilla (2002). Por

meio delas é notável a evolução geral da escola particular por turmas em relação ao desenvolvimento da leitura dos alunos e mais ainda ao se fazer um comparativo entre as médias e as turmas de acordo com cada categoria.

Se compararmos as turmas do 2º e 3º ano, vemos que ao transitar de turma os alunos passam a adquirir um nível de leitura maior o que segundo os dados de normatização do TCLPP (2010), é o esperado. Observando novamente a tabela vemos os alunos obtiveram melhores resultados em mais de 50% dos testes, referentes aos grupos de palavras, CR (corretas regulares), CI (corretas irregulares), VS (vizinhas semânticas) e VV (vizinhas visuais), com exceção das VF (vizinhas fonológicas) e das PH (pseudopalavras homófonas). Podemos interpretar essas informações como sendo que os alunos, embora estejam em processo de alfabetização, possuem certa dificuldade em fazer reconhecimentos de palavras pela rota fonológica e léxica, principalmente os alunos da turma do 2º ano, sendo que o problema foi pouco sanado na turma do 3º ano. Na passagem do 3º ano para o 5º ano vemos que a evolução foi maior em mais de 90% dos testes, ficando em último lugar a média obtida no teste das PH (pseudopalavras homófonas), mas que podemos considerar estando em igualdade com as demais médias devido a uma mínima diferença. Podemos assim considerar que ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, estes alunos poderão consolidar a sua alfabetização.

Até chegar a essa consolidação muitos altos e baixos foram percorridos pelas turmas e os quais podemos também analisar através da progressão apresentada na figura 3, que pode indicar onde as dificuldades em relação à leitura estão mais acentuadas. Observe:

Figura 3: Gráfico que mostra a evolução da escola privada.



Ao visualizar o gráfico percebemos a evolução de cada turma, passando por variações e quedas apresentadas não só pelas linhas que as representam, mas também por suas médias. Assim, vemos que a turma do 2º ano, representada pela linha azul, não se manteve estável em nenhum momento, iniciando bem com as CR (corretas regulares), mas apresentando quedas no nível de leitura em relação as CI (corretas irregulares), as VV (vizinhas visuais), acentuando-se entre esta e as VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas) como também já foi visto através da tabela. O bom avanço observado nesta turma refere-se as VS (vizinhas semânticas) e as PE (pseudopalavras estranhas). Considerando esse quadro evolutivo da turma, podemos entender que mesmo as crianças utilizando ainda a estratégia de associar letra e som, característica mais expressiva nessa fase, podem também fazer uso de estratégias logográfica e também ortográfica para reconhecer as palavras.

A turma do 3º ano, representada pela linha vermelha, também apresentou variações, porém bem menos ao se comparar com a turma anterior, havendo um leve decréscimo em relação às CI (corretas irregulares), VV (vizinhas visuais) e acentuando-se nas PH (pseudopalavras homófonas). O pouco avanço, referente às PH (pseudopalavras homófonas), tanto na turma do 2º ano quanto nesta turma, pode indicar a dificuldade que as crianças estão tendo para processar palavras na rota lexical, mas que pode ser superada até chegar ao 5º ano.

Em relação a esta turma, o 5º ano, representada pela linha verde, quase não apresenta quedas nas médias, o pode ser um sinal de que a escrita e leitura das crianças dessa turma estão se consolidando, porém os quesitos PH (pseudopalavras homófonas) e VS (vizinhas semânticas) sofreram uma queda sutil em relação às outras médias, o que não quer dizer que a turma possui dificuldades alarmantes na rota lexical.

Portanto, os dados apresentados tanto pela figura 2 indicam que a escola particular uma evolução, que pode ser decorrente da prática de leitura realizada pelos alunos, como é de se esperar em relação à normatização do TCLPP (2010), pois ao se aplicar o mesmo teste com crianças do Estado de São Paulo percebeu-se essa mesma progressão e as mesmas dificuldades que as crianças de 2º e 3º anos possuem em relação às categorias VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas), ressaltando que as diferenças entre as regiões Sudeste e Nordeste são significativas, mas que isso não torna invalidados os resultados obtidos pelo TCLPP (2010). No entanto, essa carência fonológica que as crianças possuem pode ser superada logo nos primeiros

anos das séries iniciais, trabalhando-se a consciência fonológica que, segundo Capovilla & Capovilla (2002) refere-se ao reconhecimento de que a fala pode ser segmentada, seja em palavras, sílabas, letras ou fonemas.

Ao analisarmos a evolução das turmas referentes à escola privada chegou à vez de nos determos às turmas da escola pública, no qual a diferença pode ser significativa. Assim, como foi feito com a escola anterior, começamos compreendendo a sua situação evolutiva por turmas, analisando as informações apresentadas pela figura 4.

Figura 4: Gráfico que mostra a evolução da escola pública.

Serie	2º Ano	3º Ano	5º Ano
Corretas Regulares	8,92	9,13	9,35
Corretas Irregulares	7,25	7,73	8,92
Vizinhas Semânticas	8,75	9,4	9,5
Vizinhas Visuais	8,17	8,47	9,14
Vizinhas Fonológicas	6,83	7,73	7,78
Pseudopalavras Homófonas	3,25	4,6	6,64
Pseudopalavras Estranhas	9,33	9,6	9,78
Total	52,5	56,67	61,14

De acordo com as médias totais obtidas por cada turma da escola pública e apresentada pela tabela acima de forma crescente, percebeu-se que existe também uma evolução no desenvolvimento da leitura, porém se faz necessário que se observe também as médias parciais obtidas pelas turmas em cada subteste, assim como foi feito com as turmas da escola anterior, para que se veja com mais precisão essa evolução.

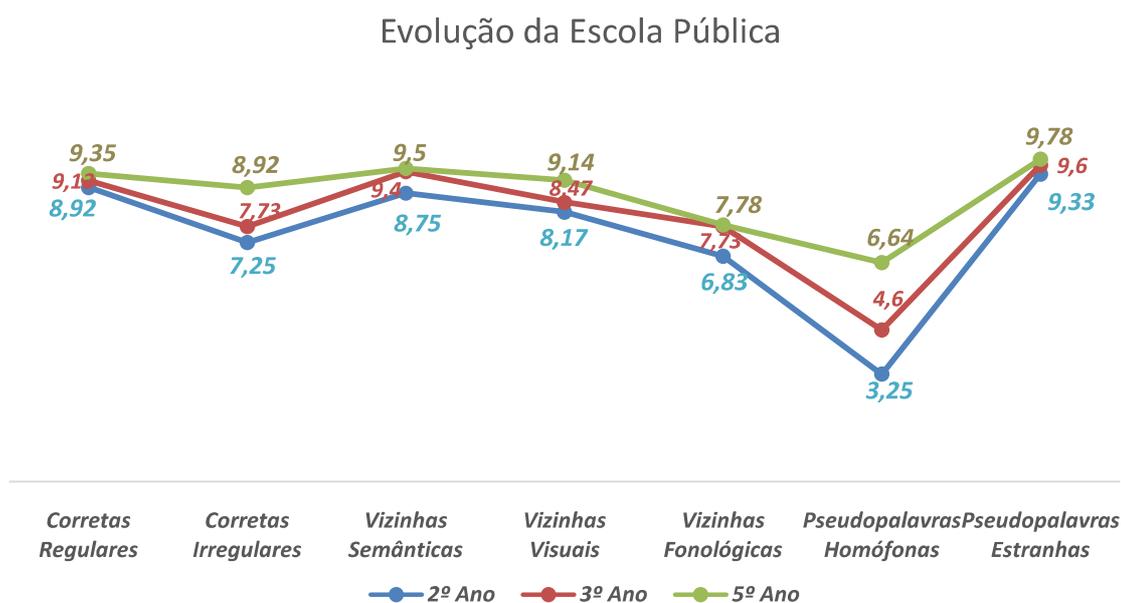
Ao compararmos a turma do 2º ano com a turma do 3º ano, ambas da escola pública, percebe-se que nas categorias CR (corretas regulares), VS (vizinhas semânticas), VV (vizinhas visuais) e PE (pseudopalavras estranhas) foram onde se obteve melhores pontuações, representando 56% do teste, deixando a desejar nas categorias CI (corretas irregulares), VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas) que pode corresponder a aproximadamente 44%. Como podemos perceber em relação a essas porcentagens, há uma preocupação em relação ao desenvolvimento da leitura desses alunos, e que iremos constatar mais a frente ao associá-los com seus números de referência, possivelmente as crianças dessas turmas podem estar utilizando

com mais frequência as estratégias logográfica e fonológica no reconhecimento das palavras, sem muito recorrer ao léxico, a menos que elas tenham se familiarizado com algumas palavras apresentadas nos testes, o que nessa fase é comum e aceitável, já que estão em processo de alfabetização, como já foi dito anteriormente em relação a escola privada.

Comparando-se também a turma do 3º ano com a turma do 5º ano, vemos que a evolução foi maior em todas as categorias, porém nas VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas) a média foi um pouco abaixo se comparado com as demais categorias, o que pode estar indicando uma significativa dificuldade na rota fonológica e na léxica, o que já não é muito aceitável nesse nível de escolaridade.

Sob uma visão global das médias, podemos dizer existe um desenvolvimento na leitura, mas que poderia ser maior e melhor. Para que possamos ter uma visão mais ampliada das dificuldades das crianças dessa turma e também das turmas anteriores é preciso que se analise a progressão de acordo com cada subteste apresentada, também, por um gráfico evolutivo e que pode indicar desvios ou quedas no processo de leitura. Veja a figura 5.

Figura 5: Gráfico que mostra a evolução da escola pública.



Como mostra o gráfico de linhas, a turma do 2º ano, representada pela linha azul, não manteve médias estáveis e apresenta quedas em algumas categorias, entre elas a CI (corretas irregulares), as VV (vizinhas visuais) e destas para as VF (vizinhas fonológicas), sendo mais grave nas PH (Pseudopalavras homófonas). Embora mais significativos, esses resultados podem ser comparados aos da turma do 2º ano da escola particular, uma vez que esta apresentou dificuldades nas mesmas categorias. Portanto, é importante lembrar a importância de se trabalhar com as crianças a consciência fonológica, para que essas dificuldades não se prolonguem pelas séries seguintes, como veremos mais adiante.

A turma do 3º ano da escola pública, representada pela linha vermelha no gráfico, apresentou decréscimos nas mesmas categorias da turma do 2º ano, porém essas variações foram menos acentuadas e a turma apresentou melhores pontuações em relação as CR (corretas regulares), VS (vizinhas semânticas) e PE (pseudopalavras estranhas). A dificuldade continua a ser em relação às rotas fonológica e lexical, que podem ter sido pouco trabalhadas na série anterior, já que as médias das categorias CI (corretas irregulares), VV (vizinhas visuais), VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas) variam de 0,3 a 1,2.

Na turma do 5º ano, representada pela linha verde, houve quedas leves, porém as mais significativas foram justamente em relação às VF (vizinhas fonológicas) e PH (Pseudopalavras homófonas). Nesse contexto ocorre que alunos de 5º ano e que já deveriam possuir um reconhecimento direto as palavras, ainda fazem uso de estratégias fonológicas para ler, o que é aceitável apenas por crianças do 2º e 3º ano que estão consolidando a alfabetização, como já foi dito anteriormente.

Como tivemos a oportunidade de observar, as dificuldades de aprendizagem em leitura e, possivelmente, também de escrita, na escola pública, estão relacionadas às rotas fonológicas e léxicas. Segundo Capovilla & Capovilla (2002), a aceitação de palavras nas categorias VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas) pode significar falhas em discriminação fonológica, na consciência fonológica, no processamento fonológico. Nesse caso, explorar bem a leitura e a oralidade em sala de aula poderia estimular a consciência fonológica dos alunos, o que também iria contribuir para um melhor desempenho na rota ortográfica, segundo Capovilla & Capovilla (2002).

Como já foi dito anteriormente, podemos conferir se as turmas das duas escolas estão realmente ou não com dificuldades no processo de leitura ao se fazer um comparativo interpretando a evolução das turmas utilizando um valor de referência que pode indicar o nível de leitura em que as turmas se encontram.

Figura 6: Soma total – turma 2º ano



Como podemos observar o gráfico acima mostra, de acordo com o valor de referência padronizado e validado no TCLPP (2010), entre 57 e 70, que nenhuma das escolas conseguiu atingir a média, porém a escola particular se sobressai com uma média de 56,4 contra 52,5 da escola pública. A margem de diferença entre as duas é de 3,96 e mesmo sendo pequena, é possível dizer que ambas as escolas precisam trabalhar mais para que os alunos possam ter um desenvolvimento melhor em relação ao nível de leitura nas séries nas quais se encontram. Para isso, é necessário que os (a) professores (a) identifiquem possíveis dificuldades que os alunos possam ter para ler e escrever, através das estratégias de leitura utilizadas por eles, que segundo Capovilla & Seabra (2010) é onde se pode detectar uma provável dislexia do desenvolvimento.

Esse e outros tipos de dificuldades de aprendizagem em lectoescrita podem ser identificados a partir da análise de dados como os que estão sendo apresentados na tabela abaixo e que correspondem aos sete subtestes do TCLPP (2010) realizados pelos alunos das turmas do 2º ano das distintas escolas, que ao compará-los pode-se ter uma

noção mais precisa de onde ocorrem as dificuldades no reconhecimento de palavras. Observe a tabela:

Figura 7: Comparativo entre as turmas de 2º ano das escolas, particular e pública.

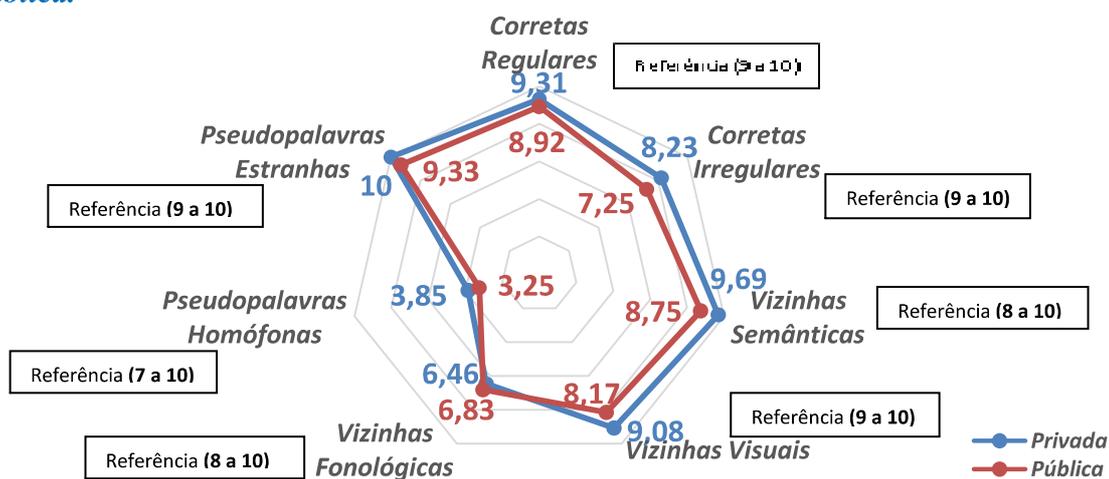
Variáveis	Privada	Pública	Referencia
Corretas Regulares	9,31	8,92	ref. 9 a 10
Corretas Irregulares	8,23	7,25	ref. 9 a 10
Vizinhas Semânticas	9,69	8,75	ref. 8 a 10
Vizinhas Visuais	9,08	8,17	ref. 9 a 10
Vizinhas Fonológicas	6,46	6,83	ref. 8 a 10
Pseudopalavras Homófonas	3,85	3,25	ref. 7 a 10
Pseudopalavras Estranhas	10	9,33	ref. 9 a 10
Total	56,5	52,5	ref. 57 a 70

A tabela acima mostra as médias obtidas em sete subtestes realizados pelas escolas particulares e públicas nas turmas de 2º ano, como já citadas anteriormente. É importante que primeiramente se apresente os dados estatísticos referentes ao desempenho das turmas de ambas as escolas para posteriormente interpretá-las: observamos que para as variáveis corretas regulares em comparação entre alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas privadas e públicas não existe diferença significativa ($P < 0,55$), pois entre eles apresentam-se médias e desvio padrão próximos (Privada $(9,31 \pm 0,95)$ e pública $(8,92 \pm 1,73)$), para as CR (corretas irregulares) também não existe diferença significativa ($P < 0,270$) entre média e desvio (Privada $(8,23 \pm 1,79)$ e a pública $(7,25 \pm 2,22)$), as VS (vizinhas semânticas) também não apresentam diferenças significativas ($P < 0,270$) com média e desvio padrão (Privada $(9,69 \pm 0,48)$ e a pública $(8,75 \pm 2,18)$), para as VV (vizinhas visuais) também não existe diferença significativa, pois seu ($P < 0,270$) e média e desvio (Privada $(9,08 \pm 0,95)$ e a pública $(8,17 \pm 1,64)$), as VF (vizinhas fonológicas) não existe diferença significativa ($P < 0,574$) apresentando média e desvio (Privada $(6,46 \pm 2,50)$ e a pública $(6,83 \pm 2,41)$), as PH (pseudopalavras homófonas) não apresenta diferença significativa ($P < 0,676$) apresentando média e desvio (Privada $(3,85 \pm 1,63)$ e a pública $(3,25 \pm 2,05)$) e por fim as PE (pseudopalavras estranhas) apresentam diferenças significativas ($P > 0,003$) apresentando média e desvio (Privada (10 ± 0) e a pública $(9,33 \pm 1,5)$).

Agora, de acordo com esses dados e comparando as médias reais vemos que é nítida a evolução da turma do 2º ano da escola privada sob a turma da escola pública, porém é preciso que nos foquemos, primeiramente, nas médias obtidas nos subtestes VF (vizinhas fonológicas) PH (pseudopalavras homófonas). Devido a essas categorias, nas duas turmas, estarem abaixo da média de referência tal fato pode significar que as crianças não conseguem discriminar com precisão os fonemas semelhantes, o que impede que elas reconheçam tocas fonológicas nas palavras e também nas sílabas. Essa carência fonológica pode também se refletir na leitura de palavras pertencentes às categorias, CR (corretas regulares), CI (corretas irregulares) e VV (vizinhas visuais), que também ficaram abaixo da média de referência.

Assim, como o nosso objetivo é mostrar o desenvolvimento das turmas do 2º ano no processo de aquisição da linguagem escrita, que compreende o reconhecimento e produção de palavras, identificando possíveis dificuldades no processo de alfabetização, podemos agora fazê-lo através da interpretação do gráfico a seguir, utilizando os números de referência, para assim compreender o que precisa ser feito para que os alunos inseridos nessa série possam avançar na leitura.

Figura 8: Gráfico comparativo entre as turmas do 2º ano das escolas, particular e pública.



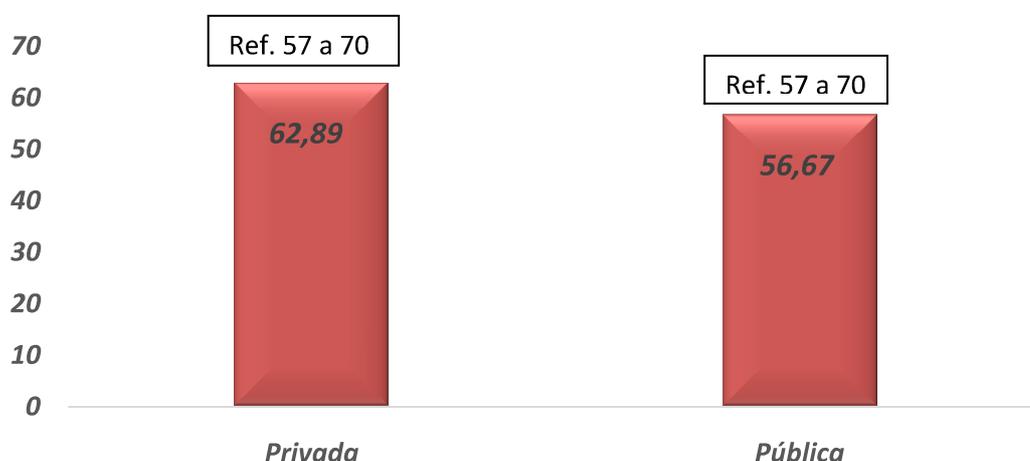
O gráfico nos oportuniza ter uma visão mais ampliada da evolução das turmas do 2º ano em relação às categorias. Pois, como podemos observar, através do grau de referência, a turma do 2º ano da escola particular, representada pela linha azul, iniciou

com boa pontuação, superior a média de referência no subtteste CR (corretas regulares), ao contrário da rival; logo após teve um decréscimo em relação as CI (corretas irregulares) não atingindo a média e o mesmo acontece com a escola pública nessa categoria; em seguida a turma ultrapassa a média no quesito das VS (vizinhas semânticas), mas a turma da escola pública se mantém abaixo da média; em relação as VV (vizinhas visuais) as duas escolas apresentam uma leve queda, porém uma se mantém na média, mas a segunda escola não; nas VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas), as duas escolas apresentam uma queda significativa e já foi citada anteriormente; por fim nas PE (pseudopalavras estranhas) ambas as turmas ultrapassaram as médias de referência. Assim, como observamos houve muitas variações por parte das duas turmas, porém a turma da escola particular progride em relação à turma da escola pública por obter boas pontuações nas demais categorias.

Contudo, para os (a) professores (a) que buscam o seu sucesso e o sucesso de seus alunos é interessante que se faça uma intervenção trabalhando desde já a consciência fonológica dos mesmos. Para isso é preciso que os professores tenham uma boa formação, pois não basta ter somente a técnica ou somente o conhecimento teórico, é preciso que ambos sejam utilizados simultaneamente através da prática pedagógica, pois isso só também só pode ser possível se o governo investir mais em capacitação.

Vejamos então agora os resultados das turmas do 3º das escolas particular e pública, começando pelos números gerais.

Figura 9: Soma total – turma 3º ano



De acordo com o gráfico de colunas, podemos perceber que apenas a turma do 3º ano da escola particular conseguiu ultrapassar a média de referência, sobre a escola pública, por apenas uma diferença de 6,22 ela não conseguiu atingir a média. Com isso só podemos entender que é preciso elaborar projetos voltados para a prática de leitura, pois não basta trabalhar apenas a consciência fonológica dos alunos, pois como afirma Mendonça e Mendonça (2008), defensores do método sociolinguístico, esta é uma prática que prepara os alunos não só intelectualmente, mas para serem sujeitos críticos conhecedores dos seus direitos e deveres.

Esses foram dados globais das turmas, vejamos agora por meio da figura 10, essa evolução considerando as médias nos subtestes, de acordo com os números de referência.

Figura 10: Comparativo entre as turmas de 3º ano das escolas, particular e pública.

Variáveis	Privada	Pública	Referencia
Corretas Regulares	9,11	9,13	ref. 9 a 10
Corretas Irregulares	8,89	7,73	ref. 9 a 10
Vizinhas Semânticas	9,78	9,4	ref. 8 a 10
Vizinhas Visuais	9,22	8,47	ref. 9 a 10
Vizinhas Fonológicas	9,11	7,73	ref. 8 a 10
Pseudopalavras Homófonas	6,78	4,6	ref. 7 a 10
Pseudopalavras Estranhas	10	9,6	ref. 9 a 10
Total	62,89	56,67	ref. 57 a 70

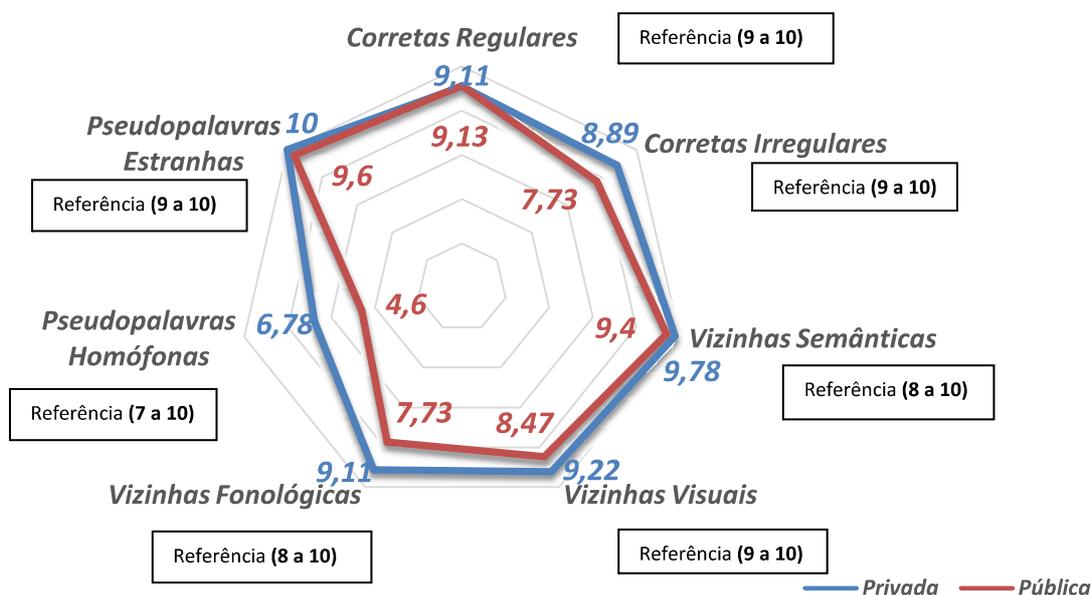
Novamente a escola privada lidera no avanço em desenvolvimento na leitura, as médias totais afirmam isso. Começamos então analisando os dados estatísticos para que posteriormente possamos interpretá-los. Assim, de acordo com a tabela observamos que para as variáveis CR (corretas regulares) em comparação entre alunos do 3º ano do ensino Fundamental I de escolas privadas e públicas não existe diferença significativa ($P < 0,26$) entre eles, pois apresentam médias e desvio padrão próximos (privada $(9,11 \pm 0,6)$ e a pública $(9,13 \pm 0,83)$); para as CI (corretas irregulares) também não existe diferença significativa ($P < 0,369$) e com média e desvio (privada $(8,89 \pm 0,78)$ e a pública $(7,73 \pm 1,53)$); nas VS (vizinhas semânticas) também não apresenta diferença significativa ($P < 0,091$) com média e desvio padrão (privada $(9,78 \pm 0,67)$ e a pública

(9,40±0,83)); para as VV (vizinhas visuais) também não existe diferença significativa, pois seu ($P < 0,199$) e média e desvio (privada (9,22±0,67) e a pública (8,47±1,41)); as VF (vizinhas fonológicas) não existe diferença significativa ($P < 0,221$) apresentando média e desvio (privada (9,11±1,27) e a pública (7,73±2,55)); as PH (pseudopalavras homófonas) não apresentam diferença significativa ($P < 0,919$) apresentando média e desvio (privada (6,78±2,91) e a pública (4,60±2,29)); e por fim nas PE (pseudopalavras estranhas) que também não apresenta diferença significativa ($P < 0,705$) apresentando média e desvio (privada (10±0) e a pública (9,33±1,5)).

De acordo com esses dados e os da tabela acima, percebe-se que as duas turmas do 3º ano e de ambas as escolas, sentiram dificuldades nas categorias CI (corretas irregulares) e PH (pseudopalavras homófonas), como mostram as médias abaixo da média de referência. A turma do 3º ano da escola pública, no quesito VF (vizinhas fonológicas) também se manteve abaixo da média. Essas informações vêm mostrar que as crianças possuem dificuldades tanto no processamento léxico quanto no fonológico, não conseguindo assim distinguir os diferentes fonemas. Mesmo que esta turma também se encontre em processo de alfabetização, assim como a turma do 2º ano, podemos considerar de acordo com os resultados obtidos nos subtestes VF (vizinhas fonológicas) PH (pseudopalavras homófonas) que é fundamental explorar a consciência fonológica dos alunos nessa série, já que no próximo ano letivo eles ingressarão para o 4º ano, série na qual a alfabetização começa a ser consolidada, fazendo uso apenas da rota lexical.

Vejamos então mais detalhadamente, a progressão as turmas por meio da figura 11, considerando as médias atribuídas a cada subteste, de acordo com a média de referência.

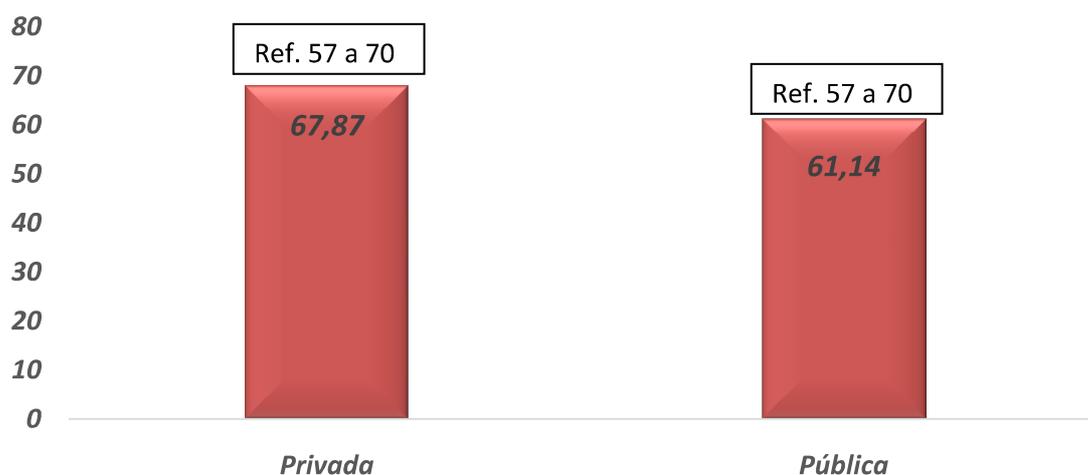
Figura 11: Gráfico comparativo entre as turmas do 3º ano das escolas, particular e pública.



Observando o gráfico acima, vemos que na turma do 3º ano da escola particular, representada pela linha azul, houve algumas variações em relação as CI (corretas irregulares) e PH (pseudopalavras homófonas) como já vimos por meio da tabela; a turma do 3º ano, representada pela linha vermelha, as quedas são mais acentuadas em relação as CI (corretas irregulares), VV (vizinhas visuais), VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas), estando abaixo da média de referência. Sobre essas informações, é possível dizer que a rota lexical deve ser mais explorada, já que estão se preparando para ingressarem em uma das turmas finais das séries iniciais do Ensino Fundamental I, como já foi dito anteriormente.

Por falta de disponibilidade das turmas do 4º ano em ambas as escolas não foi possível a aplicação do TCLPP (2010), passando assim para as turmas de 5º ano, última série do Ensino Fundamental, e onde aguardarmos resultados mais satisfatórios já nessa fase se consolida a alfabetização. Observamos então a figura 12, referente ao gráfico que apresenta as médias totais das duas escolas, privada e pública, em relação às turmas.

Figura 12: Soma total – turma 5º ano.



Observando o gráfico de colunas vemos que as turmas de 5º ano atingiram significativamente as médias, o que mostra que existe um bom desenvolvimento dos alunos em relação à leitura. Esse avanço é esperado nessa fase, segundo Seabra & Capovilla (2010), pois é aqui que consolida a alfabetização. No entanto, a turma da escola pública continua abaixo da turma da escola particular, ao se comparar as médias. Vejamos, então, por meio da figura 13 o motivo por essa diferença entre as turmas, analisando suas médias e comparando-as com as médias de referência.

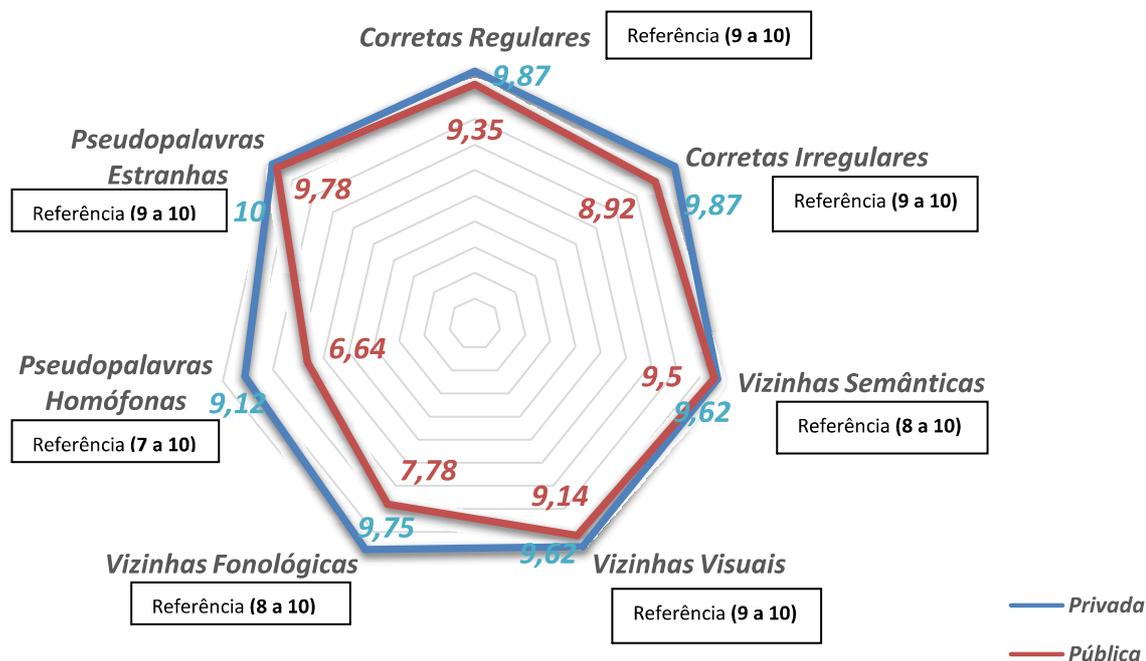
Figura 13: Comparativo entre as turmas de 5º ano das escolas, particular e pública.

Variáveis	Privada	Pública	Referencia
Corretas Regulares	9,87	9,35	ref. 9 a 10
Corretas Irregulares	9,87	8,92	ref. 9 a 10
Vizinhas Semânticas	9,62	9,5	ref. 8 a 10
Vizinhas Visuais	9,62	9,14	ref. 9 a 10
Vizinhas Fonológicas	9,75	7,78	ref. 8 a 10
Pseudopalavras Homófonas	9,12	6,64	ref. 7 a 10
Pseudopalavras Estranhas	10	9,78	ref. 9 a 10
Total	67,87	61,14	ref. 57 a 70

Como já foi mostrado pelas turmas anteriores, começemos pela amostra dos dados estatísticos que representam os resultados apresentados na tabela acima. Observamos que para as variáveis corretas regulares em comparação entre alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de escolas privadas e públicas não existe diferença significativa ($P < 0,24$) entre eles, pois apresentam médias e desvio padrão próximos (privada $(9,87 \pm 0,35)$ e a pública $(9,35 \pm 0,92)$), para as CI (corretas irregulares); também não existe diferença significativa ($P < 0,294$) com média e desvio (privada $(9,87 \pm 0,35)$ e a pública $(8,92 \pm 0,91)$), nas VS (vizinhas semânticas); também não apresenta diferença significativa ($P < 0,257$) com média e desvio padrão (privada $(9,62 \pm 0,74)$ e a pública $(9,50 \pm 1,01)$), para as VV (vizinhas visuais); também não existe diferença significativa, pois seu ($P < 0,257$) e média e desvio (privada $(9,62 \pm 0,74)$ e a pública $(9,14 \pm 1,29)$), as VF (vizinhas fonológicas) existe diferença significativa ($P > 0,003$) apresentando média e desvio (privada $(9,75 \pm 0,46)$ e a pública $(7,78 \pm 2,11)$), as PH (pseudopalavras homófonas); também apresenta diferença significativa ($P > 0,002$) apresentando média e desvio (privada $(9,12 \pm 1,45)$ e a pública $(6,64 \pm 0,68)$) e por fim nas PE (pseudopalavras estranhas) que também não apresenta diferença significativa ($P < 0,767$) apresentando média e desvio (privada (10 ± 0) e a pública $(9,78 \pm 0,08)$).

Como podemos perceber, em algumas categorias houve diferenças significativas entre as turmas. Essas diferenças constem em que, todas as categorias a escola particular atingiu as médias esperadas, diferentemente da escola pública que continua a mostrar resistência em relação às categorias CI (corretas irregulares), VF (vizinhas fonológicas) e PH (pseudopalavras homófonas), o que mostra que não houve avanço em seus aspectos fonológicos e léxico, que podem ser mais bem explicados ao se visualizar o próximo gráfico, que mostra em sua progressão a evolução das duas turmas de 5º ano.

Figura 14: Gráfico comparativo entre as turmas do 5º ano das escolas, particular e pública.



Por meio do gráfico é possível notar mais claramente que a turma do 5º ano da escola particular, representada pela linha azul, manteve-se acima das médias em todas as categorias, o que mostra seu bom desenvolvimento no processo de leitura, pois eles já são capazes de ler por meio da rota lexical no qual se pode fazer o reconhecimento direto das palavras. Isso acontece porque as crianças já possuem um bom acervo de vocabulário devido ao bom processamento de palavras que poderá corresponder a habilidades intelectuais, segundo Capovilla & Prudêncio (2006). Esse mesmo progresso alcançado pelas turmas da escola particular pode ser comparado a outros resultados apresentados em outras pesquisas, nas quais foi utilizado o TCLPP e também o TVF (Teste de Vocabulário por Figura) que consiste em avaliar o vocabulário auditivo através de imagens, com alunos de 2º a 5º ano (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002).

Em relação a turma do 5º ano da rede pública, esta ainda enfrenta dificuldades no campo das CI (corretas irregulares), nas VF (vizinhas fonológicas) e também nas PH (pseudopalavras homófonas), pois como já havíamos previsto, não se trata de uma dificuldade específica como a dislexia, por exemplo, possivelmente pode se tratar de uma metodologia aplicada pelo professor em sala de aula e que pode não estar funcionando com os alunos. Podemos também interpretar essa situação da seguinte

forma: o trabalho que deveria estar voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, como já o foi percebido até agora, pode também não estar sendo realizado com frequência nas primeiras turmas das séries iniciais, o que dificulta o processamento fonológico e o léxico. Esse tipo de dificuldade se for trabalhada com o objetivo de reduzi-la pode futuramente prejudicar os alunos não só no sentido de reconhecer palavras, mas também de compreender os seus significados no ato da leitura, que segundo Cagliari (2012) é o melhor que a escola pode oferecer a seus alunos, pois a leitura é um instrumento fundamental na compreensão do mundo em que estamos inseridos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso trabalho foi analisar as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças do 2º, 3º e 5º ano de escolas da rede pública e particular da cidade de Campina Grande – PB; identificar possíveis dificuldades no processo de leitura destas crianças; avaliar a evolução no processo de leitura das crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em ambas as realidades, em busca de respostas para os problemas apresentados por estas crianças no ato da leitura, uma vez que este é um fator preocupante na atualidade, e que nós sabemos que envolve fatores diversos, como aspectos sociais, familiares, metodológicos, além daqueles apresentados pela própria criança.

Por meio da aplicação do TCLPP com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, analisando e comparado os resultados obtidos com outros resultados provenientes de testes validados e normatizados, contando também com o suporte teórico, pudemos perceber que a dificuldade em leitura necessita de uma análise bem mais aprofundada.

Os dados analisados apontam que na escola particular há uma evolução no que se refere à leitura dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que pode ser decorrente da prática de leitura realizada pelos alunos. Esta evolução não ocorre na mesma proporção na escola pública, o que nos leva a questionar se estaria relacionada ao descaso dos governantes, ao despreparo dos profissionais ou ao trabalho baseado em

métodos que não facilitam a aprendizagem dos alunos e nem explora os aspectos fonológicos.

Outro aspecto preocupante em se tratando da realidade da escola pública diz respeito especificamente ao 5º ano, pois nesse contexto ocorre que alunos que já deveriam possuir um reconhecimento direto as palavras, ainda fazem uso de estratégias fonológicas para ler, o que é aceitável apenas por crianças do 2º e 3º ano que estão consolidando a alfabetização.

Como sugestão para melhorar esta realidade, teríamos que explorar bem a leitura e a oralidade em sala de aula poderia estimular a consciência fonológica dos alunos, o que também iria contribuir para um melhor desempenho na rota ortográfica, ou seja, quem lê bem, escreve bem.

É interessante que se faça uma intervenção trabalhando desde cedo a consciência fonológica das crianças. Para isso, é preciso que os professores tenham uma boa formação, pois não basta ter somente a técnica ou somente o conhecimento teórico, é preciso que ambos sejam utilizados simultaneamente, através da prática pedagógica, pois isso só também só pode ser possível se o governo investir mais em capacitação.

Portanto, podemos afirmar que o nosso trabalho de pesquisa foi muito satisfatório, pois tivemos a oportunidade de conhecer o que pode estar por traz de uma dificuldade em decifrar o código escrito e também contribuiu para desmistificar a tradição construtivista de que trabalhar explorando a consciência fonológica é algo mecânico. Assim, compreendemos que independente do método que se utilize o importante é buscar meios de desenvolver a leitura nas crianças, inserindo-as em seu contexto social.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, José Jobson de A.;PILETTI, Nelson. Toda a História. História Geral e História do Brasil. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

BARBOSA, Laura M. S. Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. Ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores. Módulo I. Documento de apresentação. Brasília, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César (org.) Neuropsicologia e Aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. - 2ª edição – São Paulo: Memnon, 2004.

_____. CAPOVILLA, A. G. S. Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. Estudos e pesquisas em psicologia – UERJ. Rio de Janeiro, nº 1, p. 26 – 47, 2002.

_____. PRUDÊNCIO, E. R. Teste de Vocabulário Auditivo por Figuras: Normatização e Validação Preliminares. Avaliação Psicológica. São Paulo, p. 189-203, 2006.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. e SUITER, I. Processamento Cognitivo em Crianças com e sem Dificuldades de Leitura. Psicologia em Estudo, Maringá, set-dez 2004, vol. 9 nº 3, p. 449-458.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita In DANIEL FUENTES et al. Neuropsicologia: Teoria e Prática. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

CONSTRUÇÃO da Escrita. Direção: Fernando Passos. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2006. Produção: Márcia Volpato. Brasília: MEC, 2001. 1DVD, v.1, partes 1 e 2 (15min.49s), FDE – Multimeios.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

_____.; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMÉZ, Ana Maria S.; TERÁN, Nora Espinosa. Dificuldades de Aprendizagem – Detecção e Estratégias de Ajuda. Grupo Cultural, 2004.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, Jean. Os seis estudos de psicologia. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SHAYWITZ, S. Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura; tradução Vinícius Figueira. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras.: TCLPP. São Paulo: Memnon, 2010.

SELBACH, Simone. Língua portuguesa e didática. Petrópoles, RJ: Vozes, 2010.

SNOWLING, M. et al. Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, nº 25, 2004.

VIGOTSKY, L.M.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem. 12º edição. São Paulo: Ícone, 2012.