

MARIA DUCINÉIA GOMES DA SILVEIRA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA
ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2019**

MARIA DUCINÉIA GOMES DA SILVEIRA

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA
ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº253/2019 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente: Professor Doutor Jorge Serrano

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2019

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais Emídio Gomes da Silveira e Maria Alves da Silveira (*in memória*), os quais não tiveram oportunidade de cursar o ensino formal em uma escola, mas através de seu amor e visão de mundo me oportunizaram o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Razão da minha existencia.

A meu esposo Rosélio Sousa Leite

Por me apoiar, incentivar e sonhar comigo.

A meu filho Benjamim Paulo da Silveira Linhares

Minhas netas Phamela Suri Alves Linhares e Eva Raquel Silva Linhares que amem os livros pois eles oportunizam o acesso ao saber.

As minhas irmãs pelo carinho e incentivo.

Ao corpo docente, discente, técnico e administrativo da escola

Por ter me concedido a oportunidade de realizar a pesquisa.

Ao orientador Professor Doutor Óscar de Sousa

Por toda dedicação, incentivo e respeito na condução desta dissertação.

A Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Por me conceder a oportunidade de realizar um objetivo de vida, cursar o mestrado em Ciências da Educação

RESUMO

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar em isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. (SOLÉ, 1998, P.90)

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de inventariar os principais fatores de ineficiência que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, realizada entre agosto a outubro de 2018, para verificar as dificuldades de aprendizagem e identificar a teoria do duplo canal na leitura dos alunos no final do bloco pedagógico. Como referencial teórico, são apresentados os estudos de alfabetização, leitura e escrita tratados por Magda Soares, Artur Gomes de Moraes, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Isabel Solé, assim como as contribuições de Ângela Lúcio, Cláudia Justi e Jerusa Salles como contribuição na discussão das características das palavras na identificação da rota de leitura. A pesquisa foi realizada utilizando quatro instrumentos metodológicos: inquérito por questionários aplicados aos pais, entrevista semiestruturada com a equipe diretiva da escola, observação assistemática da professora e alunos e aplicação de atividades avaliativas com os alunos para identificação da rota de leitura. Através da coleta de dados, selecionou-se as estratégias mais evidentes para a elaboração da análise que foi organizada com base na análise dos questionários, a qual focalizou o incentivo e acompanhamento dos pais na vida educacional dos filhos, as entrevistas com a equipe diretiva quanto as ações da escola, as metodologias de ensino verificando se houve diferenciação para atender os diferentes níveis de escrita e leitura das crianças em processo de alfabetização, assim como prioridade no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e finalizando com as testagens para verificação do duplo canal na leitura. 22 alunos da turma participaram da testagem de palavras isoladas propostas por Salles e Parentes (2002). Na conclusão da pesquisa, o resultado da análise nos permitiu o seguinte parecer: A testagem da leitura de palavras isoladas na leitura em voz alta nos possibilitou aferir a exatidão da leitura, e as características das palavras a definir a rota utilizada na leitura pelos alunos. Nos quatro níveis de aprendizagem identificados na turma, constatou-se o uso de ambas as rotas na leitura dos alunos, sendo mais evidente a predominância da rota fonológica nos alunos do nível alfabéticos silábicos, assim como a predominância da rota lexical nos alunos do nível alfabético.

Palavras-chave: leitura; escrita; rota de leitura; dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

Reading is more than owning a Rico wealth of strategies and techniques. Reading is above all a voluntary activity and enjoyable, and when we read we should take that into account. The children and teachers should be motivated to learn and teach reading. (SOLÉ, 1998, p. 90) This research was conducted with the aim of identifying the main factors of malpractice that interfere with the learning of reading and writing of the students of the third year of elementary school, held between August to October 2018, to verify the learning disabilities and identify the theory of double route in students' reading at the end of teaching block. As theoretical, literacy studies, reading and writing treated by Magda Soares, Arthur Gomes de Moraes, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Isabel Solé, as well as the contributions of Angela Pike, Claudia Justi and Moti Salles. As a contribution to the discussion of the characteristics of words to identify the route. The survey was conducted using four methodological tools: survey by questionnaires applied to parents, semi-structured interview with the school's policy team, unsystematic observation of the teacher and students and implementation of activities evaluation with students to identify the route. The survey was conducted using four methodological tools: survey by questionnaires applied to parents, semi-structured interview with the school's policy team, unsystematic observation of the teacher and students and implementation of activities evaluation with students to identify the route. Through data collection, selected the most obvious strategies for the preparation of the analysis that was organized on the basis of the analysis of the questionnaires, which focused on encouraging and monitoring the parents in the educational life of the children, the interviews with the policy team as the actions of the school, the teaching methodologies by checking if there is differentiation to meet different levels of writing and reading of the children in the process of literacy, as well as priority in serving students with learning difficulties and ending with the testagens to verification of the double course in reading. 22 students participated in the testing of single words proposed by Salles and relatives (2002). On completion of the survey, the result of the analysis allowed us to the following opinion: testing of isolated words in reading aloud enabled us to assess the accuracy of the reading, and the characteristics of the words to set the route in reading by the students. The four levels of learning identified in the class, was found using both routes the students, being most evident predominance of the phonological route in syllabic, alphabetic level students as well as the predominance of lexical route in alphabetic level students.

Keywords: reading; writing; reading route; difficulties learning.

ABREVIATURAS E SIMBOLOS

ADE- avaliação de desempenho do estudante,

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

HTP - Hora de Trabalho Pedagógico

PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional Pela Educação Na Idade Certa

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Responsável que respondeu	70
Figura 2: Situação dos pais	70
Figura 3: Com quem mora?	71
Figura 4: Renda familiar	71
Figura 5: Escolaridade da mãe	72
Figura 6: Escolaridade do pai.....	72
Figura 7: Qual o papel da educação?	73
Figura 8: Frequência na educação infantil	73
Figura 9: Sabe ler?	74
Figura 10: Quando começou a ler?	74
Figura 11: Apresenta dificuldades?.....	75
Figura 12: Que tipo de dificuldade?.....	75
Figura 13: Como detecta a aprendizagem?	76
Figura 14: Gosto pela leitura.....	76
Figura 15: O seu filho ler?	77
Figura 16: O que lê?	77
Figura 17: Recebe ajuda?	78
Figura 18: Você tem hábito de leitura?	78
Figura 19: Quais as suas leituras?	79
Figura 20: Ler para os filhos?	79
Figura 21: Que tipo de leitura?	80
Figura 22: Incentiva a leitura?	80
Figura 23: Como incentiva?	81
Figura 24: Que tipo de livro além dos escolares?	81
Figura 25: Que tipo de livros?.....	82
Figura 26: Frequência as reuniões do filho.....	82

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Teoria do duplo canal para a leitura.....	41
Quadro 2: Teoria do duplo canal para a transcrição	42
Quadro 3: Súmula das respostas dos questionários	83
Quadro 4: Súmula das respostas dos questionários	84
Quadro 5: Súmula da Caracterização dos entrevistados	85
Quadro 6: Concepção de educação	86
Quadro 7: Súmula das respostas referentes a aprendizagem da leitura e da escrita.....	86
Quadro 8: Súmula das respostas referentes a formação continuada.....	87
Quadro 9: Súmula das respostas referentes as dificuldades de aprendizagem	87
Quadro 10: Resultados da avaliação de leitura	90
Quadro 11: Identificação dos níveis de leitura	90
Quadro 12: Resultados do ditado de palavras regulares de alta e baixa frequência	92
Quadro 13: Resultados do ditado de palavras regulares de alta frequência	93
Quadro 14: Resultados do ditado de palavras regulares de baixa frequência	93
Quadro 15: Resultado do acerto de palavras regulares de alta e baixa frequência do ditado em comparação aos níveis de leitura.....	94
Quadro 16: Resultado da avaliação do ditado de palavras por aluno.....	95
Quadro 17: Resultado do ditado de palavras irregulares de alta frequência	96
Quadro 18: Resultado do ditado de palavras irregulares de baixa frequência.....	96

Quadro 19: Resultado do acerto de palavras irregulares de alta e baixa frequência do ditado em comparação aos níveis de leitura.....	97
Quadro 20: Resultado de acertos e erros de palavras regulares, irregulares e pseudopalaavras na leitura de voz alta.....	99
Quadro 21: Resultado de acertos na leitura em voz alta de palavras regulares, irregulares e pseudopalaavras por aluno	100
Quadro 22: Resultado de acertos de palavras regulares na leitura do duplo canal.....	100
Quadro 23: Resultado de acertos de palavras irregulares na leitura do duplo canal.....	101
Quadro 24: Resultado de acertos de pseudopalavras na leitura do duplo canal	101
Quadro 25: Percentuais de acertos no ditado de palavras curtas, menos os percentuais de acertos palavras longas	103
Quadro 26: Resultado do cálculo da rota de leitura em voz alta	104
Quadro 27: Resumo do cálculo mínimo e máximo do tempo da leitura em voz alta	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Média e desvio padrão dos percentuais de acertos no ditado de palavras isoladas	98
Tabela 2: Média e desvio padrão dos percentuais de acertos na atividade de leitura de palavras isoladas em voz alta.....	102
Tabela 3: Média e desvio padrão dos percentuais do uso da rota de leitura em voz alta.....	105

INDICE GERAL

RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
1.1 Conceitos de Leitura.....	20
1.2 A Importância da Leitura na Atualidade.....	21
1.3 O que é ler?.....	22
1.4 Visão Histórica da Alfabetização.....	23
1.5 O que é Alfabetização.....	25
1.6 O que é Letramento.....	27
1.7 Métodos de Alfabetização.....	30
1.8 Consciência Fonológica e Alfabetização.....	36
1.9 O Processo de Leitura e Escrita de Palavras.....	38
1.10 O Processo de Leitura e Escrita de Palavras: O Modelo do duplo canal.....	40
1.11 O Modelo do duplo canal e a Leitura Silenciosa.....	44
1.12 O Modelo do duplo canal e o Efeito das Características das Palavras na leitura e na Escrita.....	45
1.13 O Modelo do duplo canal e a Interação entre as Rotas Fonológica, Lexical e a Hipótese do Autoensino.....	50
CAPÍTULO II- CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA...55	
2. Problemática.....	56
2.1 Questão de Partida.....	59
2.2 Objetivos.....	59
2.2.1 Objetivo Geral.....	60
2.2.1 Objetivos Específicos.....	60
3 Metodologia.....	60
3.1 Tipo de Pesquisa.....	60

3.2 Sujeitos/Fontes.....	61
3.3 Instrumentos.....	61
3.3.1 Observação Naturalista.....	61
3.3.2 Questionários.....	61
3.3.3 Entrevistas Semiestruturadas.....	62
3.3.4 Avaliação de leitura e escrita de palavras.....	62
3.4 Procedimentos.....	63
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO/ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS.....	69
4.1 Inquérito por Questionário	69
4.1.1 Identificação	70
4.1.2 Aspectos da vida familiar.....	70
4.1.2.1 Aspectos da vida familiar moradia.....	71
4.1.3 Aspectos da vida sócio econômica.....	71
4.1.4 Aspectos da escolaridade das mães.....	72
4.1.5 Aspectos da escolaridade dos pais.....	72
4.1.6 Aspectos referentes a educação.....	73
4.1.7 Aspectos referentes a escolaridade.....	73
4.1.8 Aspectos referentes a aprendizagem de leitura I..	74
4.1.9 Aspectos referentes a aprendizagem de leitura II..	74
4.1.10 Aspectos referentes dificuldades de aprendizagem	75
4.1.11 Aspectos referente ao tipo de dificuldade de aprendizagem	75
4.1.12 Aspectos referentes à deteção de dificuldades de aprendizagem	76
4.1.13 Aspectos referentes ao gosto pela leitura I.....	76
4.1.14 Aspectos referentes as práticas de leitura II.....	77

4.1.14.1 Aspectos referentes ao acompanhamento das práticas de leitura.....	77
4.1.15 Aspectos referentes ao acompanhamento familiar.....	78
4.1.16 Aspectos referentes à hábitos de leitura I.....	78
4.1.16.1 Aspectos referentes a hábitos de leitura II.....	79
4.1.17 Aspectos referentes ao incentivo à leitura I.....	79
4.1.17.1 Aspectos referentes ao incentivo à leitura II.....	80
4.1.18 Aspectos referentes ao incentivo à leitura I.....	80
4.1.18.1 Aspectos referentes ao incentivo à leitura II.....	81
4.1.19 Aspectos referentes ao incentivo à leitura I.....	81
4.1.19.1 Aspectos referentes ao incentivo à leitura II.....	82
4.1.20 Aspectos referentes ao acompanhamento.....	82
4.1.21 Súmula das respostas dos questionários I.....	83
4.1.22 Súmula das respostas dos questionários II.....	84
4.2 Inquérito por Entrevistas.....	84
4.2.1 Caracterização dos entrevistados	85
4.2.2 Análises categorial das entrevistas.....	86
4.3 Observação Naturalista.....	88
4.3.1 A metodologia de ensino adotada pela professora.....	88
4.3.2 A avaliação de leitura de texto.....	89
4.3.3 Teste de escrita ditado de palavras.....	91
4.3.4 Testagem de leitura do duplo canal.....	98
5 DISCUSSÃO.....	106
5.1 Discussão e análise do questionário.....	106
5.2 Discussão e análise das entrevistas.....	110

5.3 Discussão e análise da observação naturalista.....	111
5.4 Discussão e análise da leitura de texto.....	113
5.5 Discussão e análise da avaliação de escrita na testagem do duplo canal	116
5.6 Discussão e análise da avaliação de leitura na testagem do duplo canal	116
CONCLUSÃO	121
REFERENCIAS	127
A.1 APENDICE A – Termo de Autorização.....	134
A.2 APENDICE B – Termo de Consentimento.....	135
A.3 APENDICE C – Questionário para os pais.....	136
B.1 ANEXO A – Carta de Anuência.....	138
B.2 ANEXO B – Termo de Comprometimento.....	139
B.3 ANEXO C – Transcrição da Entrevista Sujeito 1.....	140
B.4 ANEXO D – Transcrição da Entrevista Sujeito 2.....	143
B.5 ANEXO E – Atividade de Leitura (texto 1).....	149
B.6 ANEXO F – Atividade de Leitura (texto 2).....	150
B.7 ANEXO G – Atividade de Leitura (texto 3).....	151
B.8 ANEXO H – Atividade de Leitura (texto 4).....	151
B.9 ANEXO I – Atividade Ditado de Palavras.....	152
B.10 ANEXO J – Atividade Ditado de Palavras.....	153
B.11 ANEXO L – Teste do Duplo Canal.....	154
B.12 ANEXO M – Texto A casa Ambulante.....	155
B.13 ANEXO N – Texto Tipos de Moradia.....	156
B.14 ANEXO O – Texto Tipos de Casas.....	156
B.15 ANEXO P – Atividade de Interpretação.....	157
B.16 ANEXO Q – Atividade de Escrita.....	158
B.17 ANEXO R – Texto Tipos de Casas.....	159
B.18 ANEXO S – Texto A Casa que Rimava.....	160

INTRODUÇÃO

“Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependem da situação e da finalidade da leitura.” (ROJO, 2009, p.75)

Um dos processos de construção do conhecimento é a partilha com os outros que se generaliza a partir da leitura. Através do contato com diferentes tipos de vivências, o leitor encontra sentido para a sua busca constante de compreensão de mundo. A leitura, assim como a escrita são aprendizagens fundamentais na construção dos primeiros alicerces da formação básica das crianças, razão pela qual devem ser construídos de maneira sólida, prevenindo dificuldades futuras que podem interferir nas aprendizagens de outros conceitos do currículo escolar, visto ser a leitura pré-requisito para a aprendizagem dos demais conceitos.

Considerando a importância da aquisição de competências de leitura como fator condicionante das demais aprendizagens da vida da criança, cabe à família, como primeira instituição na vida da criança, promover os primeiros passos para a construção de uma aprendizagem sólida, e à escola, como instituição responsável pelo ensino formal, proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades.

Para que essa aprendizagem aconteça de forma fluente, requer o desenvolvimento de competências perceptivas, motoras, cognitivas, afetivas, sociais de memória e linguísticas como ressalta Rojo (2009).

Para que a criança desenvolva a leitura é necessário compreender que o nosso sistema alfabético é formado por letras, que são representações visuais do som (fonema), que compõe a cadeia sonora da fala conforme os estudos de Soares (2016).

É fundamental o entendimento do processo de aquisição do conhecimento da leitura e da escrita pela criança, pelo que buscamos neste estudo a compreensão das dificuldades de aprendizagens da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano.

Na vivência prática como educadora observei muitos problemas envolvendo os alunos em relação às dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita: alunos não alfabetizados e que não desenvolveram as competências necessárias ao desenvolvimento dessa aprendizagem, levados como consequência ao fracasso escolar implicando na continuidade de seus estudos. A preocupação a partir dessa problemática nos motivou ao estudo desta pesquisa.

Observa-se no contexto educacional atual uma preocupação por parte de estudiosos em relação à problemática das dificuldades que as crianças enfrentam na aprendizagem da leitura e na escrita.

Nesta perspectiva estes estudos contribuíram significativamente na fundamentação e orientação deste trabalho, permitindo melhor compreensão dos processos que envolvem a competência linguística e as capacidades cognitivas das crianças, primordial para esta fase inicial de aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Entretanto, como educadores, nossa prática não pode se limitar simplesmente ao ensino da leitura e da escrita visando apenas a aquisição de conhecimentos, é fundamental nesse processo a construção de uma aprendizagem significativa, por meio de leituras que possibilitem à criança uma visão de mundo, assim como uma visão do seu contexto social.

Nesta perspectiva abordamos, também pressupostos sobre a importância da leitura e da escrita na formação da criança, pois, entendemos que o conhecimento possibilita o desempenho em todos os seus aspectos, tanto social, cultural, político como religioso, possibilitando à criança uma percepção de mundo, que são indispensáveis para a convivência social.

A teoria do duplo canal foi um dos assuntos discutido nessa pesquisa, buscando um diálogo com os estudiosos que aplicaram testagens em crianças brasileiras para melhor compreensão dos processos de leitura e escrita, observando as características das palavras, efeito de frequência, efeito de extensão, efeito de regularidade e lexicalidade para aferir a rota preferencial de leitura. Como instrumentos de testagem da leitura utilizou-se as listas de palavras de Sales e Parente (2002), Justi e Justi (2009) e Moraes (2012).

Ressalta-se a relevância na aquisição de conhecimentos, pois por meio das investigações, das indagações, das comparações de dados foi possível verificar resultados significativos na aprendizagem dos alunos nesse processo de compreensão da leitura e da escrita.

No primeiro capítulo abordaremos inicialmente os conceitos de leitura, destacando estudiosos que ressaltam a importância das concepções de leitura por meio da interação entre leitor e texto para uma melhor compreensão do mundo. Ressalta-se também a preocupação do país quanto à formação de bons leitores, que tenham um conhecimento mais consolidado, que sejam capazes de discutir assuntos com fluência.

Destaca-se a importância da compreensão de informações implícitas e explícitas ao leitor para assimilação de conhecimentos relevantes possibilitando a interação com o seu contexto. Enfatizam-se as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais revelando que um dos problemas da repetência está atrelado ao ensino da leitura e da escrita, fatores essenciais para o desenvolvimento da linguagem, assim como para a continuidade dos estudos.

Os conceitos trabalhados no decorrer deste capítulo mostram que não existe um conceito único, porém se destacam de acordo com a história, as experiências e a cultura de um povo, construindo conhecimentos que ampliarão a visão cultural, política, social e econômica.

Na sequência aborda-se uma visão histórica da alfabetização no país, mostrando os principais períodos da educação brasileira, bem como as dificuldades e os avanços em busca de melhorias neste processo de ensino inicial da leitura. Enfatizam-se os conceitos de alfabetização, observando que apesar de ser visto como um processo complexo, é também um processo possível por meio de atividades que estimulem a reflexão através do sistema de escrita alfabética.

Ainda sobre o processo de alfabetização ressalta-se a importância do letramento, o dilema dos métodos de alfabetização, consciência fonológica e alfabetização, conceitos necessários para a compreensão dos processos de leitura. Fechando o capítulo destaca-se o processo de leitura e escrita de palavras e o modelo do duplo canal.

No segundo capítulo relatamos a problemática da pesquisa, com ênfase no contexto metodológico adotado, mostrando os aspectos necessários ao desenvolvimento da pesquisa científica como: a questão de partida, os objetivos e instrumentos utilizados para a coleta de dados, sendo sujeitos do estudo uma turma do 3º ano de uma escola da rede pública do município de Manaus, no Estado do Amazonas.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise com base nos dados coletados, assim como a discussão a partir das referências que embasam a pesquisa. Para atingir os objetivos propostos foram aplicadas avaliações tendo como referência a lista de palavras isoladas proposta por Sales e Parentes (2002). Na conclusão destacam-se aspectos relacionados ao tema proposto, mostrando a importância da teoria do duplo canal na leitura, assim como a necessidade do desenvolvimento de outros estudos envolvendo alunos dos demais anos de ensino.

CAPÍTULO I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- CONCEITOS DE LEITURA

“A leitura é uma atividade complexa e muito se tem pesquisado para descobrir seus mistérios”. (Carvalho, 2013, p. 09). “É um processo de interação entre leitor e texto”. (Solé, 1998, p. 22).

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema da escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (PCNs, p. 53. 1997)

A partir destes conceitos, observa-se a grande importância da leitura, sendo necessário haver compreensão de informações implícitas e explícitas ao leitor para assimilação de conhecimentos relevantes, que permitam a interação com o mundo. Observa-se ainda através da leitura a aquisição de novos saberes, de entendimento da linguagem escrita, que permite ao leitor a liberdade de expressão. Neste pensamento, Ribeiro (2009, p. 95) afirma “A leitura como busca de sentido, é um precioso instrumento no processo de produção do conhecimento por propiciar o contato do leitor com diferentes formas de viver e compreender a leitura de mundo”.

Nesta análise de interação e compreensão de mundo que a leitura permite, nota-se que cada leitor busca o texto que venha atender aos seus objetivos, finalidades e necessidades reais.

“Nesta perspectiva Vilson afirma que numa leitura do mundo, o objeto para o qual se olha funciona como um espelho. Se o objeto for, por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação à casa. O arquiteto fará uma leitura arquitetônica, o sociólogo uma leitura sociológica, o ladrão uma leitura estratégica, e assim por diante.” (VILSON, 1996, p.11).

Esses conceitos mostram que a leitura é um processo essencial para a aprendizagem, mostrando caminhos que auxiliarão o leitor na escrita de textos com significados reais e ricos em detalhes, extraindo o conhecimento da língua escrita.

A partir desses conceitos percebe-se que a leitura é um processo essencial para a aprendizagem, o caminho que permite o leitor interagir com o mundo, a leitura transmite

informações que ajudarão o leitor na construção de novos conhecimentos indispensáveis na compreensão de si e do seu meio de convívio social.

Nota-se que é de fundamental importância ao aluno desenvolver habilidades a fim de interagir com o texto e seu meio, sendo necessário uma integração de informações entre o saber antigo e o novo aprendido, como destacam os PCNs de Língua Portuguesa (1997) “ a prática Intensa de leitura já na escola é, sobretudo necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”. (PCNs, 1997, p. 65).

1.2- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ATUALIDADE

A leitura tem como objetivo a formação de leitores que tenham domínio do texto e escritores que sejam capazes de produzir textos com sentido, fundamentados nas normas culta da língua portuguesa. “Formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes “ (PCNs,1997, p. 65). Esse saber fornece conteúdos para o escritor escrever sobre determinado assunto com eficácia; sua prática permite conhecimento para a escrita de forma fluente de textos que tenham compreensão.

A leitura possibilitará ao leitor competente que tenha hábitos constantes de fazer escolhas, selecionar textos que atendam suas necessidades de diálogo e intervenção de modo que possa também compreender o que está implícito no texto, contextualizar com outras leituras, discutindo, analisando, justificando e validando sua leitura, como afirma (VILSON, 1996, p.11).

“ Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca. ” (VILSON, 1996, p.10)

Para compreender os processos de leitura os estudiosos têm sido estimulados a criarem métodos e modelos que possam auxiliá-los nessa busca, como por exemplo a teoria do Behaviorismo trouxe a influência de leitura por meio de palavras e associação, desconsiderando o processo mental. Mais tarde surgiu uma preocupação com o processo cognitivo que valorizava os processos mentais da leitura.

A partir da década de 80 surge no Brasil uma preocupação com a educação de qualidade, percebendo a necessidade com a formação de leitores de forma mais aprofundada, dando início a uma série de discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa. Essa discussão tem como centro as dificuldades de leitura e escrita que levam ao fracasso escolar dos anos iniciais.

Neste contexto os PCNs, de Língua Portuguesa (1997), mostram que as estatísticas no país revelam que a repetência está atrelada às dificuldades quanto ao ensino

de ler e escrever. A pesquisa ainda descreve que estes revelam dois grandes problemas na educação que são alunos não alfabetizados e que não desenvolveram uso eficaz da linguagem, fatores essenciais para o sucesso nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e conseqüentemente a continuação de seus estudos.

No ensino da leitura e da escrita o professor alfabetizador precisa considerar os conhecimentos prévios do aluno, adquiridos no seu convívio social que antecede a escola, possibilitando neste processo uma educação que seja desafiadora. Oportunizando na vivência com o mundo letrado a diversidade textual, estimulando a autoestima, de forma que o aluno possa experimentar o que aprendeu, sabendo que seu esforço valeu a pena. Neste processo a intervenção do professor alfabetizador é de ajudar o aluno a adquirir destreza.

1.3– O QUE É LER?

Com relação à leitura muitas são as definições e pontos de vista abordados pelos autores. Para alguns desses teóricos ler é compreender, raciocinar, decifrar, desvendar dentre outros. Não há um conceito único, este é definido de acordo com a história, cultura e experiências de um determinado povo.

A leitura vista a partir desta perspectiva interfere diretamente na cultura e no modo de vida das pessoas, possibilitando o conhecimento de si e do mundo que o cerca. Desta forma “ É um ato que requer atenção, vigilância que também mobiliza a liberdade e a imaginação do leitor. Falar do “ato de leitura”, é indicar de que não se lê “com os olhos”, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores” (MORTATI, 2011, p.55)

Observa-se a diversidade nos conceitos, mas também os benefícios que o leitor pode desfrutar a partir da concepção que vai adquirindo nesta relação com o ato de ler, pois de acordo com Rojo (2009) “ Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas sociais, discursivas, linguísticas), todas dependem da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas em algumas teorias de leitura, estratégicas (cognitivas, metalinguísticas) ”.

Neste sentido a aprendizagem da leitura compreensiva possibilitará ao leitor melhor interação consigo e com o mundo, porque a partir deste entendimento, ele transformará a mensagem escrita em novos conhecimentos. Ampliando deste modo a sua visão cultural, social e política, bem como as suas relações neste contexto.

Ler é processar informações: transformar a escrita em fala, ou escrita em significado (SNOWLING ,2013, p.24)

É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler romance, um editorial de jornal.... Assim ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (SOARES, 2016, p.48).

No entendimento da autora observamos que a leitura é um complexo continuum, entendemos que envolve vários aspectos, que a leitura não tem fronteiras, porque envolve conhecimento, e o conhecimento é dinâmico e inesgotável. Este complexo continuum mostra um leitor que interage, que se aprofunda, que pesquisa novos saberes, que descobre, que cria.

Pensando sobre esta questão Freire ressalta este processo como:

...uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que *a posteriori* leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011, p.29-30).

Neste sentido entende-se a necessidade de o leitor encontrar tempo e espaço buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o que está lendo para alcançar uma vivência leitora conforme afirma Solé.

...sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. [...] lemos para devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instrução para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho (SOLÉ 1998, p. 22).

Desta forma, quando o leitor tem a compreensão e adquire hábitos de leitura, encontra novos sentidos, porque a prática da leitura segundo Mortatti (2011, p.11) “ É uma inventividade a ser perscrutada em variadas formas de ler”.

1.4 – VISÃO HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO

No final do século XIX a educação brasileira foi marcada pelo fracasso das crianças na alfabetização, o acesso à escola pública de acordo com Moraes (2012, p. 21), “só foi legalmente um direito a partir das primeiras décadas do século XX” os últimos

dados estatísticos do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citados pelo autor, referentes a 2010 indicavam um percentual de 9,6% da população com idade acima de 15 (quinze) anos analfabeta”.

Neste contexto Godoy (2011, p.197), também afirma que nas últimas décadas do século XX, a alfabetização é tida como um instrumento de preparação do homem para o mercado de trabalho. De acordo com a autora é neste contexto que a escola pública aparece com a missão de preparar o operário para o mercado de trabalho, com base na teoria comportamentalista de Skinner “...as práticas de alfabetização, antes de tudo, orientadas ao desenvolvimento do operariado de produção fordista.”

Nota-se neste período uma educação direcionada para a instrução, sendo limitada a questão da escrita apenas para os fins de interesse da indústria como enfatiza Godoy (2011, p.198). “ Mais importante do que a apropriação da escrita como instrumento de cultura e de desenvolvimento intelectual, a indústria via na alfabetização tão somente uma via de adestramento do corpo de seu operariado, a fim de que este viesse a caber nas linhas de produção. ”

Morais (2012), continua mostrando que o “... o fracasso na “série de alfabetização”, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola”. O autor dá sequência à sua pesquisa afirmando que:

...o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular. Nas classes médias e na burguesia, excetuando os casos de alunos e alunas com algum tipo de deficiência, que demandam mais tempo para aprender a ler e a escrever, é muito raro encontrarmos crianças que concluam o primeiro ano escolar sem terem compreendido a escrita alfabética e começado a aprender as relações entre letra e som” (MORAIS, 2012, p. 22).

Neste pensamento, ressaltam-se os trabalhos de Soares (2014, p.64). “É que, estando o fracasso escolar em alfabetização maciçamente concentrados nas crianças pertencentes as camadas populares, não há como negar que esse fracasso se deve, fundamentalmente, aos problemas decorrentes da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão de que são falantes essas crianças. ”

Referente ao sucesso de aprendizagem das crianças das classes mais favorecidas, Moraes destaca a importância das famílias de classe média a qual vai em busca de outros mecanismos de apoio para auxiliar na educação de seus filhos, já que essas escolas oferecem um ensino padronizado. “...precisamos reconhecer que, em geral, na maioria das escolas privadas, não se pratica um ensino ajustado e que cabe à família, em última

instancia, garantir que seu filho alfabetizando não seja reprovado ao final do ano (MORAIS, 2012, p. 22).

Na sequência da análise o autor faz uma crítica à sociedade, a qual se posiciona de modo indiferente diante do fracasso da alfabetização neste período, assim como do modo de ensino das escolas, tanto públicas quanto privadas. Refere-se também ao sistema educacional brasileiro, que permite de uma certa forma uma dicotomia do sistema, ou seja, um sistema que atende as classes mais abastardas da sociedade e outro que atende as menos favorecidas como destaca:

... com a chegada da organização escolar em ciclo, a qual deveria garantir um ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda, o que temos visto é uma ampliação da aceitação das diferenças: muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar” sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever textos com autonomia (MORAIS, 2012, p. 22).

As pesquisas de Cruz e Albuquerque (2011) e Oliveira (2010) apontadas por Moraes (2012 p. 23), mostram uma falta de progressão no ensino aprendizagem no primeiro ciclo decorrentes da falta de metas específicas para cada ano de ensino dentro do ciclo termina interferindo no processo de alfabetização dos alunos como ressalta Moraes (2012, p. 24). “E é nesse sentido que vemos outro grave problema, ... a indefinição sobre como ensinar e o que ensinar, isto é, a ausência de metodologias de alfabetização”.

Observa-se neste contexto com base nas pesquisas que a educação no país nas séries iniciais onde acontece a aquisição da leitura e escrita pelas crianças, a alfabetização, esta atravessava um período conturbado de indefinições, em primeiro lugar porque não tinha como objetivo inicial o desenvolvimento da criança enquanto um ser com capacidades cognitivas de construir o seu conhecimento. Entretanto uma educação voltada para instruir e domesticar o operário para a mão de obra da indústria.

Observa-se neste período dois aspectos com relação a alfabetização. Primeiro uma educação excludente com um ensino para atender a classe privilegiada e outro para atender ao filho do trabalhador. Segundo havia uma indefinição quanto aos métodos de ensino, enquanto caminho para o alcance do objetivo final, a alfabetização das crianças.

1.5 - O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

A Alfabetização é um tema muito pesquisado e debatido no contexto educacional brasileiro, ao tratarmos desta temática, nos referimos ao processo inicial de aquisição da

língua na leitura e na escrita, não apenas no sentido de decodificação da grafia (letras) e dos fonemas (som), mas como aprendizagem no sentido cognitivo e linguístico, assim como de compreensão de mundo. Neste contexto o conceito de alfabetização segundo Soares (2014, p.15), é “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição de código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

A autora continua discorrendo sobre o conceito mostrando que “O processo de alfabetização demanda habilidades cognitivas necessárias à aprendizagem de um objeto linguístico o sistema de escrita alfabético.” (SOARES, 2016, p.331).

Para as autoras Cruz e Albuquerque (2012, p.13). “Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética”

Alfabetização é uma temática com muitas pesquisas, vários estudiosos têm escrito sobre este tema considerado complexo, intrigante e transformador, porque liberta. Existem muitos questionamentos que permeiam o tema, aprender a ler e escrever é um dos maiores desafios que as crianças encontram ao chegar à escola nos anos iniciais do ensino fundamental, vencer este é um grande passo para dar continuidade na aquisição de conhecimentos que ajudaram na construção de sua cidadania.

Esta complexidade que permeia este processo segundo Cruz e Albuquerque (2012, p.13), envolve os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Neste pensamento Soares afirma que a alfabetização “é um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. [...]. No entanto, o problema da alfabetização não está apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem na escola, da leitura e da escrita. (SOARES, 2014, p.21)

Entretanto não se pode simplesmente ensinar às crianças a leitura e a escrita visando apenas a aquisição de conhecimentos. É necessário proporcionar o contato com textos significativos que possibilitem uma visão crítica e que possam contribuir com a vivência dessas crianças. Diante destes aspectos, a escrita deve ser pensada como uma forma de poder.

Ainda em relação ao processo de alfabetização, os textos podem ser trabalhados de forma lúdica, nesta perspectiva, Cruz e Albuquerque, enfatizam que “Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e

significativas que explorem a compreensão de textos de variados gêneros orais e escritos” (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012, p.13).

No entanto mesmo trabalhando os textos de forma lúdica, este processo não é simples. Com respeito a esta questão as autoras chamam a atenção para um “período de tempo maior que um ano para que a consolidação da alfabetização ocorra” (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012, p.13).

Referente ao tempo de aprendizagem Soares destaca o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que diz que a criança deve estar alfabetizada até o final do 3º ano, ou seja, até 8 anos de idade. A autora faz uma observação quanto à legislação que determina um tempo máximo, mas não impõe um tempo necessário para que a criança seja alfabetizada. Soares ainda ressalta que:

...pode-se assim admitir que a alfabetização até o final do 3º ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização um domínio básico da leitura e escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados têm evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania (SOARES, 1998, p.344).

Observa-se neste enfoque, que mesmo diante de um processo complexo, haver possibilidade de as crianças no final do primeiro ano adquirirem habilidades de leitura e escrita, sendo consideradas alfabéticas. Neste sentido Cruz e Albuquerque, ressaltam a importância de diferenciar o conceito de crianças alfabéticas e crianças alfabetizadas.

1.6 – O QUE É LETRAMENTO?

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p.390).

A autora Elena Godoy (2011, p.205) conceitua num primeiro momento letramento como: “À primeira vista, o termo letramento sugere ser tão somente um estrangeirismo derivado da tradução literal do inglês, literacy, que significa alfabetização”.

Outro conceito apresentado pela autora diz que: “ Na realidade letramento é um programa de educação em sintonia com as concepções contemporâneas de representação do conhecimento e de práticas de escrita, orientado para o desenvolvimento humano e à inclusão social” (GODOY, 2011, p.259).

Na sequência da análise sobre o conceito de letramento observa-se que a autora segue mostrando a realidade do contexto educacional brasileiro, num sentido do que representou este termo num momento de rupturas de paradigmas na alfabetização nos anos iniciais. Neste sentido Godoy destaca:

...é muito mais que apenas o processo específico de construção da escrita alfabética e constitui um ramo de conhecimento muito particularmente associado à educação no Brasil [...], o conceito de letramento é derivado de uma história – ainda breve – porém intensa – de eventos acadêmicos e de tomadas de posição em face de problemas crônicos de educação escolar brasileira, associados a episódios de fracasso escolar e exclusão social” (GODOY, 2011, p.205).

Nesta análise Soares (2016, p.44) destaca que “letramento é muito mais que alfabetização [...], letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interagem com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”.

Segundo Soares o termo letramento passa a ser introduzido no Brasil a partir das mudanças do construtivismo, neste contexto onde os avanços nos aspectos social, cultural, econômico e político exigem maior ênfase na leitura e na escrita, em forma de produção textual nas escolas, como afirma a autora:

... introdução de novas práticas do ensino a língua na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016, p. 26,27).

Para Monteiro (2009, p.29), nos meados do século XX, houve uma mudança no conceito de alfabetização, devido à influências da sociedade contemporânea no que diz respeito aos aspectos culturais, econômicos e sociais. O que antes era considerado pela sociedade como domínio de linguagem, ou seja, a pessoa que soubesse escrever o próprio nome, já era considerado letrado ou alfabetizado, assim como ler e escrever bilhetes simples, não são pré-requisitos para o domínio da linguagem escrita. A autora discorre que com os avanços da sociedade contemporânea exigem maiores especificações.

Neste pensamento ressaltam-se também os trabalhos de Godoy (2011, p.198) “... via na alfabetização tão somente uma via de adestramento do corpo de seu operariado, a fim de que este viesse a caber nas linhas de produção [...]. Assim, pois, um sujeito meramente capaz de assinar o seu nome já poderia ser considerado alfabetizado, uma vez que o simples ato motor de grafar um nome já representava prova suficiente de que o operário era capaz de assumir um posto na linha de produção”.

Observa-se nas afirmações de Godoy e Monteiro, que para a sociedade contemporânea ser alfabetizado e ter domínio da linguagem escrita, vai muito mais além, é necessário assegurar habilidades de leitura e escrita de textos com compreensão de mundo, sendo capaz de dialogar, de intervir na diversidade textual que os avanços da atualidade exigem.

Monteiro (2009, p.30), conceitua letramento como “o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, ampliar conhecimentos, capacidades de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras”.

Nesta perspectiva a autora afirma que a forma como a pessoa interage no mundo por meio da escrita, pode ser visto por meio de seu comportamento, assim como o nível de desenvolvimento dos grupos sociais e culturais que formam a sociedade, está interligado com as oportunidades de convívio social, ou seja as crianças que tem oportunidades de conviverem em diferentes grupos sociais, sendo: família, igreja, escola, vizinhança e outros, tem maiores oportunidades de ampliarem seus conhecimentos.

A autora destaca a importância da escola neste primeiro contato da criança com o mundo letrado, porque é neste espaço que as crianças são alfabetizadas e desenvolvem as capacidades de leitura e produção de textos, principalmente aquelas que não tem acesso com outros materiais de apoio que possibilitem interagir, ampliar e usufruir das mesmas oportunidades.

Neste sentido Cruz e Albuquerque (2012, p.13), afirmam que “A escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas. A alfabetização, desse modo, pode possibilitar o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas.” (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2012, p.13).

Ainda neste pensamento de desenvolvimento social que a alfabetização e letramento possibilitam na fase inicial de aprendizagem. Soares destaca a necessidade da escola como instituição que dá continuidade a este processo, em observar o conhecimento trazido pela criança independentemente da idade que chegue, pois sem este olhar a escola está rejeitando este conhecimento como destaca a autora:

Porque desconsidera que a criança já chega a instituição educativa em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes da instituição, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimento, é ignorar o interesse que elas têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela (SOARES, 2016, p.342).

1.7– MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Métodos são um conjunto de procedimentos que fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere a faceta linguística dessa aprendizagem. (SOARES, 2016, p.330,331).

Sobre os métodos de alfabetização muitos questionamentos têm permeado o contexto educacional brasileiro, seja através das literaturas publicadas, nas universidades, nos cursos de formação continuada dos professores, assim como no contexto das práticas pedagógicas em sala de aula.

As questões são em torno de metodologias, qual o melhor método a ser desenvolvido no momento inicial de aquisição da linguagem? Sobre esta problemática Ferreiro e Teberosky ressaltam que havia uma “preocupação dos educadores em torno do melhor e mais eficaz método para alfabetizar”, entre estes cita os “fundamentais que são: Os métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e os métodos analíticos que partem da palavra ou de unidades maiores” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Sobre os métodos de alfabetização Morais (2012, p. 27) relata que historicamente os métodos tradicionais de alfabetização foram “criados desde a antiguidade, mas sobretudo, a partir do século XVIII”.

A autora Magda Soares ao tratar sobre os métodos de “alfabetização” ressalta que tem havido um equívoco em atribuir a palavra método a manuais didáticos, cartilhas e outros materiais didáticos voltados para a alfabetização das crianças. , A autora esclarece que, “se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina de alfabetização (SOARES, 2016, p.16).

Neste pensamento Moraes (2012, p. 27), afirma que “por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido”.

Soares ressalta ainda que os métodos de alfabetização perpassam por questionamentos, nos dois sentidos da palavra, “métodos de alfabetização como tema a esclarecer, problema a deslindar; de outro, questão como controvérsia, polêmica - método de alfabetização como objeto de divergência, desacordo” (SOARES, 2016, p.16).

Neste contexto observa-se que a alfabetização passa por um período de incertezas, no qual é marcada por discussões em torno da definição de métodos que melhor atendessem ao objetivo de ensino da leitura e escrita às crianças conforme Soares afirma:

Referente a este período que “esteve presente em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita” (SOARES, 2016, p.16).

Diante dessa necessidade de se garantir uma aprendizagem onde as crianças tivessem domínio de leitura e escrita, assim como diante da indefinição de como realizar esta aprendizagem, de acordo com a autora surge “uma questão que atravessa o século XX e ainda persiste, recebendo ao longo do tempo sucessivas pretensas “soluções”, em um movimento analisado por (MORTATTI, 2000, apud SOARES, 2016, p.17) e contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”: um “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes é o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como novo, e assim sucessivamente.”

A preocupação com a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças de forma significativa no país, surge a partir deste momento histórico. Antes não havia preocupação com esta forma de aprendizagem, a alfabetização era memorizar as letras do alfabeto (grafemas), juntar as sílabas (fonemas) e formação de palavras, sílabas e até mesmo textos, uma aprendizagem mecânica, não espontânea e nem criativa. Como ressalta Moraes (2012, p.27). “A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e som) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. ”

Para Soares (2016, p.17). “...entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita e alternaram-se na prática pedagógica até os anos de 1980. ”

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Instituto de Educação

No esclarecimento da autora observa-se que a partir deste período houve avanços chegando à valorização sonora das letras e sílabas, surgindo assim os “métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genérica de sintéticos” (SOARES, 2016, p.18). Outro aspecto importante enfatizado pela autora é sobre o estado emocional da criança, compreendendo a necessidade de uma aprendizagem significativa, onde a criança precisa ter a compreensão da “palavra escrita para chegar ao valor sonoro da sílaba e grafemas, dando origem ao método que recebem a denominação genérica de analítico” (SOARES, 2016, p.18).

Segundo Soares surge a partir destes dois métodos o questionamento e o conflito para qual a opção de método para a aprendizagem da língua escrita, sendo que o método sintético orienta a “partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas, em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global” (SOARES, 2016, p.18,19).

A análise da autora referente aos objetivos dos dois métodos é que ambos estão limitados à aprendizagem do sistema-ortográfico da escrita, mesmo que pareça que no método analítico se construa o conhecimento a partir do significado e a compreensão, a finalidade é a decomposição da palavra em sílabas e fonemas.

Dessa forma conclui que tanto o método analítico como o método sintético veem o domínio do sistema de escrita como pré-requisito para aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Soares (2016, p.20) afirma “que embora tenham sido considerados opostos e incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo”.

A afirmativa da autora é também confirmada por Morais o qual afirma que “apesar das diferenças que aparentam, tem uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/ associacionista de aprendizagem”. (MORAIS, 2012, p.27),

Soares enfatiza duas mudanças de paradigmas na área da alfabetização, sendo a ruptura metodológica ocorrida no final do século XIX entre a soletração e os métodos citados e outra mais radical, sendo nos meados dos anos 1980, que foi o “paradigma cognitivista, na versão da epistemologia de genética de Jean Piaget” (construtivismo) (SOARES, 2016, p.20).

Este novo paradigma, surge em oposição aos dois métodos que eram considerados antagônicos, mesmo que o método sintético canalize a aprendizagem para a percepção auditiva“ (percepção das correspondências entre o oral e o escrito) ”, enquanto o analítico canaliza a aprendizagem para o visual ” (percepção das correspondências entre o escrito e o oral) ” (SOARES, 2016, p.20).

Nesta perspectiva Ferreiro e Teberosky (1999, p.21), confirmam que “o método sintético insiste fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia...estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. ”

Observa-se que estes métodos consideravam a aprendizagem como passiva, na qual a criança era receptora do conhecimento, sem nenhuma participação. Os méritos eram atribuídos aos métodos e aos materiais de apoio utilizados no ensino da leitura e escrita, como enfatiza Moraes:

Segunda tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relação entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012, p. 27).

O surgimento do novo paradigma fundamentado na teoria do cognitivismo piagetiano, trouxe uma visão contrária aos métodos anteriores, direcionando a atenção da aprendizagem sobre o ensino conforme afirma Soares (2016, p. 21) “... ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz: esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos:”.

Observa-se que a proposta do construtivismo traz inovações na alfabetização no qual o aprendizado da leitura e escrita sejam trabalhados com as crianças por meio de materiais significativos, que auxiliem na construção do seu saber, oferecendo diversidade textual, ou seja, texto de diferentes gêneros, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico e criativos dessas crianças. Nesta análise Soares (2016, p. 21, 22) afirma que “o

Construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”.

A partir da hegemonia da proposta do construtivismo, houve mudança de foco da aprendizagem do professor para uma prática pedagógica para a qual o aluno seria orientado, respeitado as suas individualidades, assim como estimulado a desenvolver as suas potencialidades. Diante dessa nova visão Soares (2016, p.22) destaca: “Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos analíticos, agora classificados como “tradicionais”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogenético da aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita. ”

Na análise da autora a desvalorização pelos métodos a partir da teoria do construtivismo, trouxe uma rejeição pelos métodos de alfabetização de maneira geral, enquanto a teoria do construtivismo tem grande importância na área da alfabetização, principalmente nas Universidades e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997). (SOARES, 2016, p.22).

Percebe-se no decorrer da história da educação brasileira, constantes mudanças, pela busca da melhor maneira para se alfabetizar as crianças devido a persistência do fracasso escolar. Nota-se neste contexto que a alfabetização foi marcada pelo fracasso das crianças logo que ingressavam no início da escolarização diante dos diversos modelos de métodos usados para o ensino da língua escrita.

De acordo com Soares (2016, p.23). “Até os anos 1980, via-se nos métodos a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de repetência e evasão”.

Neste contexto enfatizado pela autora referente ao fracasso das crianças que ingressavam nas séries iniciais, a educação foi muito questionada. Diante das cobranças por melhores resultados na aprendizagem, as causas do fracasso são atribuídas aos métodos de alfabetização. Referente a esta problemática Ferreiro e Teberosky (1999, p.21) também ressaltam que neste contexto “Tradicionalmente conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos”.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.21), fazem uma análise sobre a influência dos métodos no processo de ensino aprendizagem, onde afirmam que devido aos

questionamentos sobre a eficácia dos métodos, surgiram muitas literaturas em defesa dos aspectos positivos dos dois métodos, tanto em relação aos aspectos metodológicos, como os possíveis processos psicológicos subjacentes.

Observa-se a partir das análises apresentadas pelos estudiosos em relação a essa problemática, o surgimento de muitos questionamentos em torno do método mais adequado para a aprendizagem inicial da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, alfabetização. Nesta visão Soares afirma:

...não é qual método ou quais métodos são os melhores ou os mais adequados; a resposta que se pode inferir reverter os termos da expressão métodos de alfabetização para alfabetizar com método: orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p. 331).

Nesta análise sobre os questionamentos dos métodos ressaltam-se também os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23). Mostrando que “são muitos os aspectos em discrepância entre ambos os métodos; porém, os desacordos referem-se, sobretudo, ao tipo de estratégia perceptiva em jogo: auditivas para uns, visual para outros [...], porém inevitavelmente, ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem.”

Na visão das autoras os aspectos fundamentais neste processo de aprendizagem da leitura e escrita não são os melhores métodos, mas a competência linguística da criança, assim como as suas capacidades cognoscitivas. Verifica-se que o resultado positivo de um processo de alfabetização bem-sucedida não depende de métodos. Os professores alfabetizadores têm importância fundamental na construção neste processo como afirma Soares.

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/ aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles /aquelas que alfabetizam com métodos (SOARES, 2016, p. 333,334).

Nota-se com base na análise da autora a importância da formação dos professores quanto ao conhecimento e compreensão do ensino a fim de orientar com segurança o processo de construção do conhecimento da criança, valorizando seu saber histórico, social e cultural adquiridos no contexto familiar anterior à escola. Neste sentido o

professor também poderá trabalhar as dificuldades de aprendizagem da criança, desenvolvendo desta forma uma alfabetização com métodos.

1.8 – CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO

Magda Soares (2016, p.166) conceitua consciência fonológica como a “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”.

Morais (2012, p. 84) diz que “consciência fonológica é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”.

A autora Magda Soares (2016, p.167), ressalta que embora a alfabetização desde o final do século XIX tenha se tornado “um imperativo social e educacional – as pesquisas sobre seus fundamentos cognitivos e linguísticos e as implicações desses fundamentos para métodos de alfabetização são, tanto internacional como nacionalmente recentes”.

No Brasil apenas a partir de 1970, que foi “reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidades para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolva consciência fonológica”.

Nesta perspectiva Soares cita as pesquisas de Stanovitck (1991, p.78), que afirmava “a identificação do papel do processamento fonológico nos primeiros estágios da aquisição da escrita é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da última década”. Cita ainda as pesquisas de Castles e Coltheart (2000, p.77), mostrando em forma de dados “mais de 945 referências para as palavras chaves “consciência fonológica” e consciência fonêmica, publicadas na sua grande maioria a partir dos anos de 1990.

A autora conclui explicando a existência de uma vasta publicação na língua inglesa comprovando a importância de focar a atenção para os sons das palavras e de separá-las em unidades sublexicais relacionando-os com a aprendizagem inicial da linguagem escrita. No Brasil Soares cita os estudos de Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e Maluf e Zanella (2011), referentes à produção científica tratando “a respeito das relações entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita ... identificaram, ambos, nas bases de dados pesquisadas, a predominância de estudos focalizando a consciência fonológica (SOARES, 2016, p.169).

Outras pesquisas no país sobre consciência fonológica são citadas pela autora a partir dos anos de 1980 a 2000, como teses, dissertações e artigos, dentre estes são destacados o grupo do curso de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, a dissertação de A. Moraes (1986). Sobre as quais autora ressalta:

As pesquisas se voltam, porém, para diferentes aspectos da consciência fonológica, que não é um construto unidimensional: envolve múltiplas habilidades que se distingue pela complexidade linguística e pelo grau de “consciência” que demandam (SOARES, 2016, p.169, 170).

Soares (2016, P.170), chama a atenção para o termo complexidade linguística que de acordo com seu entendimento “são segmentos da fala a que se dirige a atenção: as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas”, a autora ressalta ainda que consciência fonológica é “usada muitas vezes para designar todos esses níveis. ”

Neste pensamento Moraes (2012, p.84) destaca duas fontes de variação da consciência fonológica:

Primeira a “operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras quando separando-as em voz alta, juntar partes que escutamos separadas, contar as partes das palavras, comparar palavras quanto ao tamanho, ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros, dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro. Segunda é “o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio, no final), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba” (MORAIS 2012, p.84).

Com relação à consciência fonológica e o processo de alfabetização é importante observamos de acordo com Soares (2016, p.170), a distinção e a caracterização dos diferentes níveis de acordo com o segmento da fala, pois a autora ressalta que cada um deles terá uma contribuição distinta nas diversas etapas de desenvolvimento da criança.

Neste sentido cita Cardoso-Martins, Correa e Magalhães (2010, p.135), a consciência fonológica “manifesta-se através de diferentes habilidades, em uma sequência previsível que vai desde a sensibilidade a sílaba e à rima até a habilidade de identificar os segmentos fonêmicos da fala”, e acrescentam, em observação relevante para o processo de alfabetização que “essa progressão reflete, em grande parte, mudanças na natureza da representação fonológica ao longo do desenvolvimento” (SOARES, 2016, p.171).

1.9 – O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS

Para a escritora Magda Soares o processo progressivo de desenvolvimento da criança quanto a compreensão da escrita como “sistema de representação dos sons da fala,” está relacionado com a compreensão da consciência fonológica, assim como da aprendizagem da notação alfabética, onde a criança compreende os sons da fala e faz sintonia com os fonemas a partir da escrita. Neste estágio a criança adquiriu a consciência grafofonêmica e fonografêmica, esses dois processos são características da ortografia do português brasileiro de acordo com a autora (SOARES, 2016, p. 254).

A partir da descoberta deste processo a criança passa a pôr em prática nas suas ações de leitura e escrita, ora descobrindo os fonemas enquanto ler palavras, ora descobrindo os grafemas enquanto escreve. Essa associação vai até o momento em que a criança adquire habilidades de ler e escrever palavras de forma mais rápida e corretas. Nesta etapa Soares afirma que a criança se torna capaz de construir representações ortográficas das palavras e é quando podemos considerar que ela realmente adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras, a autora, porém ressalta que estas etapas não são suficientes para que alcance competência em leitura e produção fluente de textos (SOARES, 2016, p. 254).

Nota-se que este estágio representa um grande avanço no processo de alfabetização, no entanto se faz necessário a continuidade desse processo, a fim de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades, onde por meio de atividades de leitura e escrita de palavras, vão sendo descobertas novas palavras até chegar na etapa alfabética. Nesta fase a criança adquiriu a compreensão da consciência grafofonêmica e fonografêmica que a autora destaca.

Observa-se que esta etapa é importantíssima, mas representa apenas o início deste processo de compreensão da língua. Há necessariamente todo um caminho a percorrer num trabalho de orientação e práticas das mais variadas atividades para a apropriação do que fazer a partir do conhecimento adquirido tendo em vista a competência da leitura e a produção textual.

Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa. “ A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático” (PCNs, 1997, p.33).

Neste pensamento observa-se a necessidade de uma prática pedagógica mediadora, planejada, direcionada para atividades que possibilitem ao aluno o desenvolvimento do seu conhecimento sobre a língua, tornando-se capaz de refletir e construir novo saber. Como apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa:

... a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos aos alunos, abrindo espaço para a sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos e formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem) (PCNs, 1997, p.79)

Nesta afirmativa vemos a importância do desenvolvimento de um trabalho de produção oral, visando a aprendizagem já adquirida pelos alunos, com foco na linguagem que os auxilie na compreensão para a produção de textos mais eficazes, podendo fazer comparação na forma de expressar-se nas mais diversas situações, possibilitando assim a apropriação do conhecimento para a escrita de textos e expressão oral no seu cotidiano.

As práticas de análise linguística, se apropriam de características e fenômenos da linguagem assim como o poder de referir-se a si mesma e falar sobre a própria linguagem.

A análise e reflexão sobre a língua possibilitará aos alunos a maior compreensão e expressão no momento de se comunicarem, tanto oralmente, quanto na escrita, esta também possibilitará que se explicitem saberes implícitos permitindo espaço para reelaboração desses saberes.

Ela exige cada vez mais atividades constantes de criação e verificação de hipóteses sobre o uso da linguagem, a qual vai sendo observado através das maneiras como se passa a formular a escrita dos novos textos, o sentido que se dar a linguagem e a forma escrita observando as normas gramaticais quanto a ortografia, assim como a exploração da diversidade textual, a transformação de textos que antes sem o conhecimento os alunos faziam, mas não tinham a compreensão.

Quanto a leitura o trabalho de reflexão sobre a língua dará conteúdos para a discussão sobre o texto, pois possibilitará elementos que contribuirão no enriquecimento dando sentido na construção do texto. A leitura também propicia um armazenamento de recursos linguísticos que auxiliarão no momento da construção do texto.

Na produção oral e na prática da leitura pelo aluno a recepção ativa tem um papel fundamental, porque por meio da escuta ativa de textos e leitura de outros textos o aluno vai ampliando o seu conhecimento sobre a língua.

A prática da recepção ativa tratada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é necessária para o desenvolvimento da criatividade do aluno diante da diversidade de texto que ele vivencia diariamente pelos meios de comunicação de massa, onde ele terá que saber diferenciar os tipos de linguagens, qual forma de mensagem estão sendo transmitidas.

A leitura plena de participação social, comunicação, acesso a informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo produz conhecimento. A leitura garante o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Para se posicionar diante de todo este contexto, de acordo com a análise linguística dentro de uma compreensão textual vai depender das experiências vividas por este aluno na escuta, na leitura com atenção, é um exercício que exigirá análise, relação, dedução, síntese, as quais são atividades privilegiadas de reflexão sobre a língua.

1.10 – O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS: O MODELO DO DUPLO CANAL

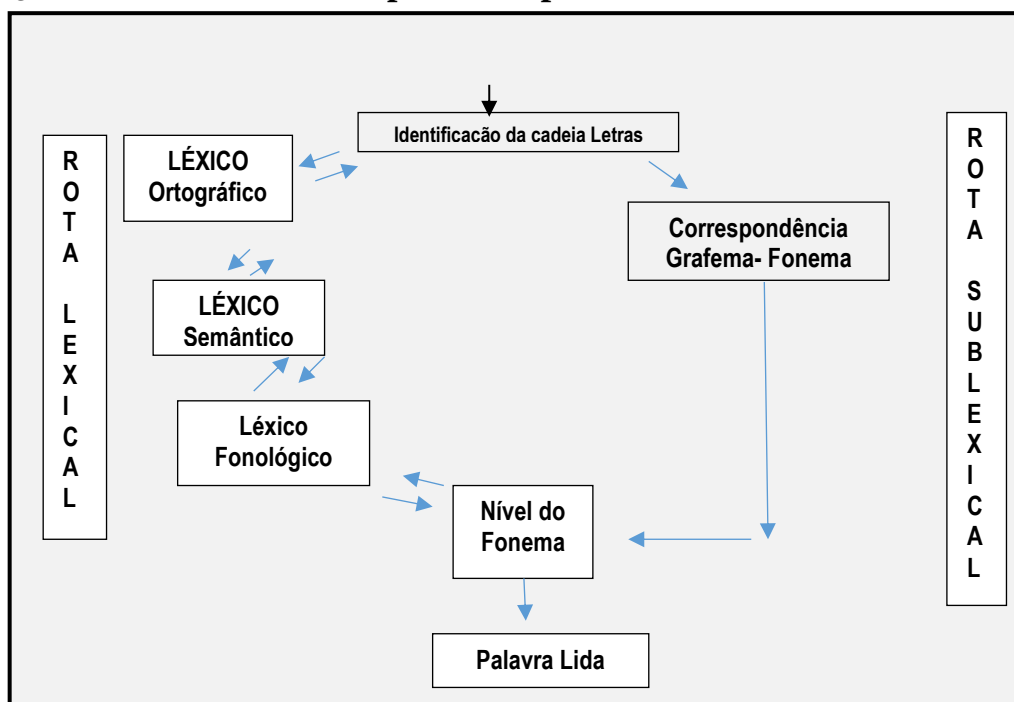
De acordo como a pesquisa de (MORAIS, 1986, p.23 citado em Soares, 2016, p. 256). A estratégia fonológica e a estratégia visual foram apontadas na produção científica internacional como o modelo do duplo canal. Teoria que trata da compreensão da leitura fundamentada na psicologia cognitiva da aprendizagem.

A pesquisa aponta que a leitura e a escrita neste modelo ocorrem ou pelo processo de decodificação (grafema-fonema) rota fonológica ou sublexical, ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia de palavras conhecidas, “arquivadas” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares, rota lexical, também denominada visual ou ainda ortográfica.

Este modelo foi realizado por A. Moraes a partir dos anos 80 em crianças brasileiras nos primeiros anos de escolaridade quanto a leitura e escrita, analisando a compreensão do princípio alfabético (SOARES,2016, p.256).

Nota-se que o modelo do duplo canal, busca uma aprendizagem menos complexa e mais eficaz ou compreensiva da leitura e escrita.

Quadro 1: Teoria do duplo canal para a leitura



Fonte: Traduzido e adaptado de Coltheart et al. (2001:213) SOARES, 2016, 257.

A autora afirma que a leitura de palavras possui três informações, que são a ortografia, a pronuncia e o seu significado, para entender essas informações a criança parte da identificação visual das letras da palavra e segue uma das rotas a lexical ou a sublexical, conforme o esquema acima.

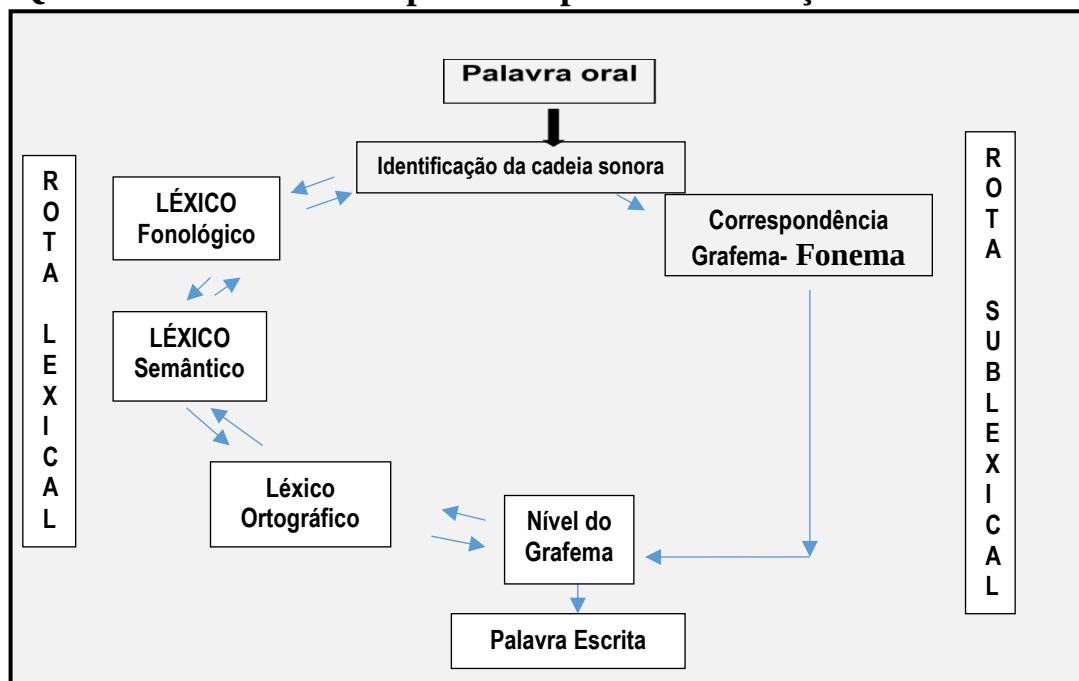
Nota-se que neste esquema a criança realiza a leitura da palavra por meio da decodificação da correspondência grafema-fonema seguindo a rota sublexical, ou realiza a leitura da palavra por meio do léxico ortográfico mental, ativando a memória de longo prazo. Neste último modelo ela não utiliza a decodificação grafema-fonema, neste caso ela utiliza a rota lexical.

Soares, cita Coltheart et al. (2001, p. 213), explicando que as setas em mão dupla na rota lexical, mostrados no esquema, indicam interação entre unidades. De acordo com as pesquisas da autora estes dois modelos, ou seja, as duas rotas têm sido identificadas, por meio de estudos empíricos, representação computacional e também por estudos neurológicos, e de imagens cerebral. Soares cita também outros autores como Dehaene, (2012, p. 53), o qual afirma que “ a melhor prova da existência das duas vias provém da Neuropsicologia – o estudo das consequências das lesões cerebrais, o pesquisador faz referência em tratamento realizado com pacientes afetados em lesões cerebrais que responderam ao tratamento, mostrando que as duas vias de leitura, correspondem a áreas do cérebro distintas.

Com relação à escrita de palavras a autora traz os estudos de Pinheiro (2008, p. 71), o qual destaca que “Os argumentos utilizados pelo modelo do duplo canal na leitura, podem também ser aplicados aos processos da escrita”, Segundo a pesquisa realizada por (PINHEIRO, 2008, p. 71, apud SOARES, 2016, p. 258), este justifica que assim como no modelo da leitura, o modelo da escrita parece ter duas rotas independentes, a rota lexical- escrita lexical e a rota fonológica- escrita por meio de mediação fonológica. (SOARES, 2016, p. 258).

Nesse pensamento Soares, também destaca a pesquisa pioneira de A. Morais, (1986), o qual já defendia a presença de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita. Observa-se que o quadro que representa as duas rotas na leitura pode também representar as duas rotas da escrita.

Quadro 2: Teoria do duplo canal para a transcrição



Fonte: Traduzido e adaptado de (COLTHEART, et al. 2001, p. 213, SOARES, 2016, p.257).

Fonte: Adaptação à escrita e adaptado da “arquitetura básica do modelo do dupla rota em cascata” de (COLTHEART, et al. 2001, p. 213, SOARES, 2016, p.259).

A figura mostra que para representar uma palavra de forma escrita ou os fonemas da cadeia sonora (ouvida, ditada, falada ou pensada), são diretamente codificados em grafemas, com base na consciência grafo-fonema- rota sublexical-, ou cadeia sonora e reconhecida no léxico mental – fonológico, ortográfico- e é grafado sem necessidade de decodificação serial fonema-grafema- rota lexical (SOARES, 2016, p. 259).

Soares, destaca que os estudos empíricos sobre do duplo canal na escrita, são feitos através de ditados de palavras, observando as estratégias utilizadas pelas crianças através dos resultados da escrita de palavras. Outro meio de observação dos estudos Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Instituto de Educação

empíricos sobre o modelo do duplo canal na leitura são os procedimentos de investigação e análise dos efeitos de características das palavras sobre a leitura oral de palavras. A autora destaca também outros dois procedimentos para identificação da rota utilizada que são o tempo de reação vocal, que é o tempo de ver a palavra escrita e dizê-la oralmente, segundo a autora este processo é mais longo quando se trata da rota sublexical.

O segundo procedimento é a leitura oral de pseudopalavras, que permite analisar o uso da rota sublexical. A autora chama a atenção no caso de palavras inexistentes na língua, as quais em princípio não podem ser lidas pela rota lexical.

Observa-se que os três procedimentos tratam sobre a investigação da leitura no modelo do duplo canal numa análise de vocalização, que segundo a autora trata da leitura em voz alta pelo leitor. A pesquisa de A. Morais, (1986) forneceu dados para as pesquisas realizadas por (Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008 citado por Soares, 2016, p. 260), confirmando assim o modelo do duplo canal na pesquisa realizada em crianças brasileiras. A pesquisa realizada voltou o trabalho para crianças na fase de alfabetização por meio de leitura silenciosa de frases e palavras isoladas. A criança lia simultaneamente palavras e frases com interferência fonológica e silenciosamente.

A pesquisa continua mostrando que ao mesmo tempo que as crianças liam silenciosamente, “ pronunciava ininterrupta e ritmadamente a sequência de números 1,2,3 em voz alta” (MORAIS, 1986, p.26, apud SOARES, 2016, p.260), continua a análise mostrando que esse processo revelava ou não a leitura correta, quando fazia a correspondência entre cartão com a frase ou palavra lida silenciosamente, o cartão, que entre outros, apresentassem gravuras ou figuras que representasse o conteúdo da frase ou significado da palavra.

A autora mostra que a conclusão desta pesquisa foi que “ a interferência fonológica constitui obstáculos à leitura de palavras isoladas, fazendo os sujeitos levarem mais tempo para realizar a tarefa- sobretudo os iniciantes” (MORAIS, 1986, p.50 apud SOARES, 2016, p.260). A autora continua a conclusão da pesquisa mostrando que as crianças ao lerem silenciosamente usavam a rota sublexical, ou fonológica (SOARES, 2016, p.260).

Com relação ao duplo canal na realização da leitura silenciosa observa-se outra metodologia de pesquisa aplicada em crianças na fase de alfabetização, através do uso de computadores, no qual a criança não pronuncia as palavras, mas indica teclando quando as palavras aparecem no monitor. O tempo de resposta indicam a rota utilizada, se a

criança demorou na resposta, ela usou a rota fonológica, se esta foi rápida na resposta usou a rota lexical.

1.11 – O MODELO DO DUPLO CANAL E A LEITURA SILENCIOSA

Soares (2016), menciona os estudos de Grainger e Ziegler (2008) que tratam da leitura silenciosa, fazendo uma comparação com a leitura em voz alta. Para estes estudiosos estão presentes os três códigos ortografia, semântica e fonologia tanto no processo da leitura silenciosa, quanto no processo da leitura em voz alta de palavra. Afirmam ainda que a leitura requer uma fala interior, a autora cita Huey, (1908, p.117) “não há dúvida de que ouvir ou pronunciar, ou ambos, interiormente, o que é lido é parte constitutiva da leitura da grande maioria de pessoas” (SOARES, 2016, p.262).

De acordo com a autora esta hipótese considerada clássica sobre a leitura silenciosa tem sido analisada por muitas pesquisas buscando a veracidade envolvendo a existência de uma fala interior. O resultado dessas pesquisas mostrando que a leitura silenciosa é fonologicamente mediada, é de suma importância para o estudo da presença dela no modelo do duplo canal, a autora também ressalta que essas conclusões ajudaram no esclarecimento das relações entre leitura oral e leitura silenciosa no processo de aprendizagem da língua escrita.

Dentre as pesquisas citadas por Soares (2016), destacamos as quatro experiências realizadas por Lukatela (2004), com pessoas falantes da língua inglesa, investigando sobre a latência na decisão léxica visual silenciosa (leitura na tela de computador sem vocalização) seria função da duração das vogais presentes nas palavras (medidas em milissegundos). Com base nos pressupostos de que o tempo de realização de uma palavra falada é função da duração dos sons articulados (combinação de fonemas) que a compõem, e de que há, portanto, variação fonética na pronúncia de palavras em virtude do tempo diferente de realização de vogais ou longas, frequentes na língua inglesa, partiram da hipótese de que a leitura silenciosa de palavras com vogais breves seria mais rápida que a leitura de palavras com vogais mais longas. (SOARES, 2016, p. 262).

O resultado da investigação de Lukatela, (2004), mostrou que a leitura silenciosa de palavras envolve não só os aspectos fonológicos, mas também aspectos fonéticos (SOARES, 2016, p.262). A pesquisa realizada por Lukatela, (2004), confirmou com a pesquisa anteriormente realizada por Abramson e Goldinger, (1997).

Outras pesquisas sobre o assunto citadas por Soares (2016), comprovam também a existência da fala interior na leitura silenciosa, como a pesquisa de Alexander e

Nygaard, (2008), e Yao, Belin e Scheepers, (2011) ” Nossos resultados trazem suporte empírico objetivo à experiência intuitiva de uma ‘voz interior’ durante a leitura silenciosa de um texto, particularmente durante a leitura de enunciados em discurso direto” (YAO, BELIN E SCHEEPERS, 2011, p.150 apud SOARES, 2016, p. 264).

Sobre este assunto Soares (2016), destaca ainda a pesquisa de Perrone-Bertolotti, et al (2012), a qual confirma os resultados da pesquisa de Yao, Belin e Scheepers, (2011), a investigação de Perrone-Bertolotti, et al. (2012) foi realizada através de eletroencefalografia, verificando se a leitura silenciosa ativava regiões seletivas da voz do córtex auditivo em quatro sujeitos adultos, o resultado da pesquisa mostrou que “ ler silenciosamente suscita processamento auditivo na ausência de qualquer estimulação auditiva, o que pode indicar que leitores usam espontaneamente imagens auditivas” (PERRONE- BERTOLOTTI et al, 2012, apud SOARES, 2016, p.264).

De acordo com a pesquisa desses autores citados por Soares (2016), no início da aprendizagem da leitura as crianças associam símbolos escritos com os sons falados, quando a criança conseguir realizar a associação desse processo, ele acontecerá naturalmente. A partir deste entendimento a criança consegue ler silenciosamente. A autora justifica que apesar do resultado dessas pesquisas serem em outras línguas, como a inglesa e francesa, os resultados se aplicam também à ortografia da língua portuguesa, onde a leitura silenciosa também é mediada fonológica e foneticamente. Soares (2016), ressalta ainda que se a pesquisa de Yao, Belin e Scheepers, (2011), já citadas “ trazem suporte empírico objetivo à experiência intuitiva de uma ‘voz interior’ durante a leitura silenciosa de um texto”, pode-se inferir que o modelo do duplo canal, construído com dados sobre a leitura em voz alta, explica também as estratégias da leitura silenciosa (SOARES, 2016, p. 265).

1.12 – O MODELO DO DUPLO CANAL E O EFEITO DAS CARACTERÍSTICAS DAS PALAVRAS NA LEITURA E ESCRITA

Segundo Dehaene a escolha pela rota lexical ou sublexical na leitura ou escrita acontece a partir das características das palavras apresentadas. Pesquisas realizadas sobre o modelo do duplo canal têm mostrado que de acordo com a apresentação de palavras com diferentes características é observado o tempo de resposta que indicam qual foi a rota escolhida tanto para leitura, quanto para escrita.

Nesta perspectiva é de fundamental importância conhecer os efeitos das características das palavras referentes à leitura e à escrita, pois esta compreensão possibilitará não apenas o entendimento sobre estes processos, mas observação de possíveis causas de dificuldades que possam intervir no processo de aprendizagem.

A autora destaca os principais efeitos das características das palavras sobre a leitura e a escrita destacados pela pesquisa que são: o efeito de lexicalidade, o efeito de extensão, o efeito de vizinhança, o efeito de frequência e o efeito de regularidade. (SOARES, 2016, p. 267).

Esta pesquisa foi realizada com crianças brasileiras em fase de aprendizagem de alfabetização, para identificar a utilização de uma das rotas, do duplo canal no processo de leitura e escrita. De acordo com a autora as crianças recebiam palavras reais e pseudopalavras para ler e escrever, estas eram observadas com que precisão liam e escreviam as palavras, sendo assim indicada que rota foi usada.

A autora ressalta que a pesquisa mostra que a hipótese é que, como palavras reais podem ser reconhecidas no léxico mental, a leitura e escrita delas seriam mais rápidas e precisas, indicando uso preferencial da rota lexical; ao contrário, leitura e escrita de pseudopalavras, inexistentes, só podem dar-se por decodificação (conversão grafofonêmica) ou codificação (conversão fonografêmica), ou seja, pela rota fonológica, mais lenta e mais suscetível a erros (SOARES, 2016, p.268).

A autora ressalta ainda que se pseudopalavras são recursos válidos em pesquisas sobre processos linguísticos de aprendizagem da língua escrita, isto não deve ser tido como justificativa, porque as crianças se alfabetizam para o mundo real. Outras pesquisas apontadas pela autora (Salles e Parente, 2002, p.326), referentes ao efeito da lexicalidade como contribuição para o ensino mostrando que não acontecem na fase de alfabetização das crianças, e que estas podem ler tanto palavras como pseudopalavras pela rota fonológica (SOARES, 2016, p.268).

Com relação à escrita da mesma foram as pesquisas de Lúcio e Pinheiro (2011:177), apontadas pela autora demonstram que no início do processo as crianças ainda não possuem a compreensão das correspondências grafofonêmica, ou seja, elas ainda não possuem um léxico mental capaz de preferir uma rota.

Com relação ao efeito de extensão Soares faz referência à rota fonológica como possibilidade para explicar este efeito, baseada em pesquisas com crianças brasileiras na fase de 1ª a 4ª séries, sendo presentes no início da aprendizagem da língua escrita, onde

aponta que tanto na leitura quanto na escrita as crianças apresentam dificuldades de lerem e escreverem palavras longas, sendo que estas dificuldades conforme avançam na escolaridade vão diminuindo nas crianças que apresentam desenvolvimento normal, porem continua naqueles com dificuldades (SOARES, 2016, p.269).

A autora conclui que os resultados destas pesquisas sobre os efeitos da lexicalidade e de extensão que no início do processo de alfabetização predomina o uso da rota fonológica, ou sublexical. Porém chama a atenção para a presença da rota lexical devido a certas características de palavras reais exercerem sobre a leitura e a escrita. Nesta afirmativa apresenta a pesquisa de Salles e Parente (2007:225), com crianças de 2ª e 3ª série, onde “há indícios de ambas as rotas de leitura e escrita na mostra estudada”, onde os pesquisadores reconhecem que a rota fonológica é mais utilizada que a lexical (SOARES, 2016, p.270).

Soares recorre às pesquisas sobre indícios de uso da rota lexical quando identificado o efeito de vizinhança na leitura, e também na escrita de certas palavras, não com a mesma frequência da leitura. A autora conceitua efeito de vizinhança como sendo a influência que exercem, sobre a leitura ou escrita de uma palavra, palavras semelhantes arquivadas no léxico mental. (SOARES, 2016, p.270).

Com relação ao efeito de vizinhança a autora destaca as pesquisas de Pinheiro, Costa e Justi (2008, p.117) e Justi e Pinheiro (2008, p. 560). A primeira destaca que “duas palavras são vizinhas ortográficas quando compartilham exatamente o mesmo número de letras e na mesma posição, com exceção de uma.”, ainda acrescentam erro de leitura por confusão visual, ou semelhança visual (vasilha/vizinha). A segunda afirma que as pesquisas sobre o efeito de vizinhança ortográfica têm se revestido de grande importância teórica[...] porque podem ajudar a revelar a dinâmica do processo de acesso a [...] representações mentais[no léxico mental], (SOARES, 2016, p.270).

A autora mostra que de acordo com estas pesquisas o efeito de vizinhança ortográfica, revela o uso da rota lexical, sendo verificado se esse efeito é facilitador ou inibitório da leitura e da escrita, e em que condições. Sobre o efeito de vizinhança na aprendizagem da leitura e escrita na ortografia relativamente transparente do português brasileiro, Soares afirma ter poucas pesquisas.

Dentre estas ela destaca Justi e Pinheiro (2006), que desenvolveram pesquisa para investigar o efeito de vizinhança ortográfica na leitura de crianças brasileiras da 4ª série do ensino fundamental em função e diferentes tarefas de decisão lexical. E também

Pinheiro, Costa e Justi (2005), que utilizou o efeito de vizinhança apenas para interpretação de resultados de pesquisa sobre os efeitos de frequência e de extensão no reconhecimento de palavras por crianças de 1ª a 4ª série. (SOARES, 2016, p.271).

Ainda em relação à ortografia do português brasileiro próxima da transparência, a autora mostra preferencialmente o uso da rota fonológica principalmente no início da alfabetização, erros onde a criança troca a palavra no momento da leitura ou da escrita como no exemplo (bode por bote/ cadela por capela/). Soares conclui com as pesquisas de Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008:119), que fizeram pesquisas com crianças de 1ª a 3ª séries do ensino fundamental que investigaram a natureza dos erros de respostas de substituição de uma palavra real por outra palavra real, mas como um sinal de leitura fonológica do que lexical (SOARES, 2016, p.272).

Em relação à substituição de uma palavra real por outra palavra real como foi citado acima, Soares destaca a rota lexical quando ocorre por efeito de frequência, sendo que as palavras que são de uso frequente da criança, ela ler e escrever com mais rapidez e precisão, do que as palavras que ela tem pouco contato, sendo de baixa frequência como a autora destaca.

Assim, desde muito cedo, a criança em processo de alfabetização memoriza arquiva em seu léxico mental, ortográfico e semântico, palavras que vê repetidamente escritas no material didático e nos livros de literatura infantil com que convive e interage, o que lhe possibilita o uso da rota lexical e desse modo uma leitura e escrita em geral mais rápida e correta dessas palavras. Por outro lado, palavras de baixa frequência demandam em geral leitura e escrita pela rota fonológica, o que aumenta o tempo de reconhecimento e de codificação, e pode conduzir a erros de correspondências grafofonêmica e fonografêmica (SOARES, 2016, p.273).

Com relação ao efeito de frequência que ocorre na etapa de desenvolvimento da criança, ou seja, no processo de alfabetização, leitura e escrita de palavras, a autora destaca estudos realizados em crianças brasileiras de 1ª a 4ª série, sendo grupos distintos de aprendizagem (PINHEIRO, 1994), com objetivo de investigar o uso de “estratégias fonológicas e visuais na leitura e na escrita,” assim como os efeitos sobre essas estratégias de características de palavras: efeito de frequência, regularidade e extensão. (SOARES, 2016, p.274).

A autora destaca que o resultado desta pesquisa na leitura e na escrita foi satisfatório em relação ao efeito de frequência, mostrando que as palavras que a criança

tem mais contato, palavras de alta frequência, ela consegue ler com fluidez, ao contrário das palavras de baixa frequência, palavras que ela tem pouco contato. A pesquisa destaca o uso da rota lexical, palavras arquivadas no léxico mental, durante a leitura de palavras com alta frequência.

Outra pesquisa referente ao efeito de frequência realizada com crianças brasileiras por Godoy (2005), Salles (2005) e Justi e Justi (2009) apresentadas por Soares (2016, p.274), comprovam resultados significativos em relação a leitura e escrita de palavras com alta frequência em relação as palavras de baixa frequência.

A autora afirma a partir dos resultados das pesquisas realizadas sobre o efeito de frequência em leitura e escrita no período do processo de alfabetização em crianças brasileiras, “... que palavras que são vistas com alta frequência passam a integrar o léxico ortográfico e semântico, sendo lidas e escritas predominantemente pela rota lexical, o que em geral possibilita mais rapidez e menos erro de leitura” (SOARES, 2016, p.274).

A partir desses resultados observa-se a importância do contato da criança em processo de alfabetização, com materiais que enriqueçam o seu universo. Neste pensamento a autora cita os métodos de alfabetização quanto a incentivar as crianças com materiais ricos em palavras que colaborem e incentive a partir do efeito de frequência a ampliação do léxico ortográfico e semântico, o qual por meio do uso da rota lexical, proporcionarão uma leitura significativa.

Nesta visão a autora enfatiza que as duas rotas, são necessárias no período de construção da leitura e escrita. Quando a criança inicia o processo de compreensão que a escrita é representada pelos sons da fala, este entendimento deu-se pela consciência fonológica, ao mesmo tempo que tem a compreensão do sistema de escrita alfabética, onde ela observa “ que os sons da fala, reduzidos a parte menor os fonemas, são representados por grafemas, processo que se apoia em consciência grafofonêmica e fonografêmica (SOARES,2016, p.254).

Soares ressalta a necessidade da “decifração (decodificação) ”, para alcançar a competência leitora, ou seja, domínio de leitura e escrita sem atropelo de palavras, com entendimento do que leu, sem perder o sentido das palavras. A “cifração (codificação) ”, domínio da escrita, fluência sem perder o sentido do texto, neste sentido a autora ressalta:

Para isso, é fundamental o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de palavras, tanto pela rota fonológica quanto pela rota lexical, e são sobretudo os efeitos das características das palavras que suscitam o uso de uma ou outra rota ou a interação entre elas que, na verdade, não se contrapõem, mas interagem (SOARES, 2016, p.275).

Neste sentido a autora explica que no início do processo de aprendizagem da língua escrita a rota utilizada pela criança é a fonológica, conforme ela vai internalizando estas palavras tornam-se parte integrante de sua vivência, passando a ser palavras de alta frequência que constituem seu vocabulário e gradativamente vão sendo armazenadas no seu léxico ortográficos, que ao usá-las para a leitura ou escrita utilizará a rota lexical.

Verifica-se de acordo com o pensamento da autora que a criança não terá dificuldades na leitura de palavras de alta frequência mesmo que sejam palavras longas, as quais ela apresenta dificuldades na leitura logo que tem contato com estas palavras, onde neste primeiro momento realizada por decodificação ou codificação utilizando a rota fonológica.

Soares (2016, p. 275 e 276), ressalta que estas dificuldades são visíveis no “início do processo de aprendizagem da língua escrita, quando a criança ainda está em fase de consolidação da consciência grafofonêmica e fonografêmica”. A autora ressalta ainda que mesmo sendo “palavras longas, mas já de alta frequência no vocabulário da criança, o cumprimento da palavra mesmo nos anos iniciais, não afeta a leitura e a escrita, se feitas pela rota lexical – efeito de frequência em interação com efeito de extensão”.

Com relação a aprendizagem inicial de leitura e escrita de palavras a autora chama atenção ao efeito de regularidade e efeito de irregularidade presentes na língua portuguesa, de acordo com Soares (2016, p.276). “Palavras de ortografia regular são lidas e escritas mais rapidamente e com menos erros que palavras irregulares nos anos iniciais, já que a estratégia neste momento privilegiada é a rota fonológica – efeito de regularidade”.

Nesta perspectiva é importante observarmos que o armazenamento na memória de palavras irregulares, podem gradativamente serem pronunciadas e escritas sem dificuldades usando a rota lexical.

1.13 – O MODELO DO DUPLO CANAL E A INTERAÇÃO ENTRE AS ROTAS FONOLÓGICA, LEXICAL E A HIPÓTESE DO AUTOENSINO

Para fundamentar os estudos sobre a interação entre as rotas, Soares (2016, p. 277), cita os estudos de Ehri (1992, p.110), o estudioso no início dos anos 1990 afirmava que as rotas no processo de leitura de palavras não eram independentes. A pesquisa de Ehri (1992, p.113) citado por Soares diz que: “ Suponha que um leitor encontre em uma história uma palavra nunca vista antes e a decodifique fonologicamente. A palavra reaparece várias vezes. Em algum momento, a memória do leitor em relação a essa

palavra se impõe e elimina a necessidade de decodificação fonológica. Que processos estão sendo então usados para ler a palavra com base na memória? ” (EHRI, 1992, p.113 apud SOARES, 2016, p. 277).

A autora da sequência mostrando a partir da resposta à pergunta com a afirmativa de Ehri (1992, p.114), “ uma rota visual pavimentada com informação fonológica conduzindo à memória lexical” (EHRI, 1992, p.114 apud SOARES, 2016, p. 277). Com base nos estudos de Enri, Soares afirma que “sucessivas decodificações de uma palavra, pela rota fonológica, conduzem a memorização de sua forma visual e, conseqüentemente, a sua leitura pela rota lexical” (SOARES, 2016, p. 277).

Nesta perspectiva são citadas ainda pesquisas mais recentes de Ehri (2014, p.5), onde ele afirma que a “ forma visual da palavra ativa a sua pronúncia e significado imediatamente na memória, e permite que os leitores concentrem-se na compreensão, mais que no reconhecimento das palavras” (EHRI 2014, p.5 apud SOARES, 2016, p.278).

Neste contexto conforme observa-se a partir das pesquisas de Enri citadas por Soares, a interação entre as rotas fonológica e lexical, assim como a importância dessa interação para o processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, onde na fase da alfabetização inicial há um predomínio da rota fonológica, sendo de acordo com os avanços de compreensão do processo, ou seja, a construção do léxico ortográfico a utilização pela rota lexical. (SOARES, 2016, p.278).

As pesquisas de Enri afirmam que: “O tipo de processo que descobrimos está no âmago da aprendizagem de palavras como unidades globais é um processo de formação de conexões. São formadas conexões que associam a forma escrita das palavras e sua pronuncia e significados. Essa informação é arquivada no dicionário mental do leitor, em seu léxico”. (EHRI E MCCORMICK, 2013, p.341 apud SOARES, 2016, p.278).

Neste pensamento Soares cita as pesquisas de Share (1995), mostrando que seu estudo “explicita esses processos de conexões, ou junção das rotas fonológicas e lexical, como que denominou hipótese de autoensino, proposta inicialmente para leitura, mais tarde também para a escrita”. (SOARES, 2016, p. 278).

A autora afirma que segundo os estudos de Share (1995) a “recodificação fonológica (a rota fonológica, terminologia o modelo da dupla rota), é a condição sine qua non para a aprendizagem da leitura, porque ela se torna um mecanismo de autoensino (self-teaching), por meio do qual a criança vai constituindo seu conhecimento ortográfico

(seu léxico ortográfico), essencial para a leitura fluente (graças ao uso da rota lexical, nos termos do modelo da dupla rota) ” (SOARES, 2016, p.278).

Soares (2016, p.279) enfatiza que o autoensino denominado por Share (1995), está relacionado com a compreensão da criança em relação ao processo grafema-fonema, no momento que esta internaliza este saber, ela passa a ter uma autoinstrução, não dependendo de um professor para explicar. A criança vai decodificando palavras encontradas nos textos independente desta estar no seu vocabulário, sua frequência vai constituindo o seu arquivo de memória.

Segundo a ótica de Soares (2016, p.279), não podemos supor que a formação do léxico ortográfico das crianças como também dos adultos sejam constituídos apenas por memorização de palavras, a autora justifica ainda que:

... léxico ortográfico tão amplo que lhes permita leitura rápida e autônoma de todo e qualquer texto; basta considerar o grande número de palavras com que o leitor brasileiro pode defrontar-se em um universo que, segundo o Vocabulário ortográfico da língua portuguesa (Academia Brasileira de Letras, 2009), é constituído de cerca de 390 mil palavras ..., mas apenas palavras de uso corrente no contexto social, o leitor pode defrontar-se com o conjunto menor, mais ainda assim considerável, das 62 mil palavras que constituem o Dicionário de uso do português do Brasil (BORBA, 2002 apud SOARES, 2016, p.279).

No início do processo de alfabetização a criança vai adquirindo um vocabulário por meio da convivência com palavras que interagem com frequência nas atividades que participa, as quais passa a armazenar no seu léxico ortográfico. Outras formas citadas pela autora de armazenar estas palavras são através de atividades que estimulem a memorização como os métodos de alfabetização, “top-down”, os quais direcionam o ensino partindo de palavras, frases e textos.

Na análise da autora, estas palavras que são armazenadas nesta fase de aprendizagem da criança não são suficientes para torna-la com uma leitura fluente e rápida de palavras que ela entre em contato por meio dos textos, por constituir um universo pequeno de palavras. Nesta perspectiva ela cita que os “métodos top-down partem do top (palavras, frases e textos), mas caminha, para o down – para sílabas e, por meio delas, para a identificação dos fonemas -; assim subjacente aos métodos chamados analíticos, está o pressuposto de que o objetivo último é chegar à compreensão das correspondências fonema-grafema, necessária para que se torne possível a leitura de toda e qualquer palavra”. (SOARES, 2016, p.280).

De acordo com a pesquisa de (hipótese de autoensino de Share 1999, p.100), Soares mostra que seu estudo pressupõe quando a criança no momento da leitura encontra uma nova palavra, ela decide-se por três alternativas: primeiro “ignorá-la, se não prejudica a compreensão da leitura, “adivinhá-la” (correta ou incorretamente), baseando-se no texto linguístico, ou em conhecimentos prévios; ou ainda fazer uma leitura incorreta “ (SOARES, 2016, p.280).

A pesquisa mostra ainda que a leitura de novas palavras, quando não tem como apelar para as três alternativas porque o texto não permite, a criança utilizará suas habilidades de decodificação da palavra nesse momento, pronunciando a palavra, - autoensinando-se- segundo a pesquisa quando a palavra passa a ser repetida na leitura e decodificada como mostra a situação do autoensino, termina sendo armazenada no léxico ortográfico que contribui para uma leitura fluente.

A pesquisa de hipótese de autoensino de Share, foi vista como uma estratégia de constituição do léxico ortográfico de acordo com Soares (2016, p.281), a autora mostra ainda que mais tarde esta hipótese é testada e aprovada na pesquisa de Share (1999) e depois de outros pesquisadores citados pela autora, os testes foram realizados em crianças das séries iniciais do ensino básico, mais frequentemente em “crianças de 2ª e 3ª ano, ou seja em nível que já domina relativamente bem as correspondências grafema fonema”. (SOARES, 2016, p.280).

Nota-se diante dos resultados das pesquisas citadas por Soares (2016) uma importância essencial da teoria do duplo canal para a leitura e a escrita, principalmente no processo inicial de construção da leitura e escrita, através do qual a criança vai adquirindo compreensão de que a escrita é representada pelos sons da fala (consciência fonológica), assim como a compreensão do sistema de escrita alfabética, representados por grafemas (consciência fonografêmica).

Ressalta-se ainda a importância desta teoria com relação ao processo lexical, no qual vão sendo gradativamente armazenados os vocabulários no seu léxico ortográficos, ou memória ortográfica, o qual segundo Soares (2016). “ Permite alcançar a competência leitora, sendo o domínio de leitura e escrita sem atropelo de palavras, com entendimento do que leu, sem perder o sentido das palavras”.

Neste sentido a teoria do duplo canal permite ao leitor a compreensão do texto sem perder o sentido do que está lendo, porque no momento da leitura, este busca na memória as palavras conhecidas que estão armazenadas, estabelecendo desta forma uma

relação entre a ortografia, a fonologiaa e a semântica. Corroborando neste pensamento Justi e Justi, (2009 p.163) afirmam que “Ler é processar informações: transformar um input ortográfico em um output fonológico ou semântico.”

CAPÍTULO II CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2. - PROBLEMÁTICA

O presente trabalho de pesquisa científica pretende, com base no quadro teórico que construímos identificar as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Esta problemática nos remete a uma complexidade de abordagens, ou seja, pretende responder à questão de saber como trabalhar o aparente problema de dificuldade de aprendizagem leitura e de escrita.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.73), “o que temos no início da pesquisa nada mais é do que um problema, que guia o pesquisador aos fatos relevantes e deste às hipóteses”. Partindo desta afirmação, podemos dizer que o problema na pesquisa científica é o fator motivador do pesquisador em investigar os fatos, assim como as respostas para as questões levantadas.

Corroborando com Marconi e Lakatos (2011, p.73), Leão (2016, p. 111), acrescenta que: “É necessário demonstrar qual o questionamento que deu início ao processo de pesquisa? O que se quer saber? O que se pretende estudar? ”

Dessa forma, podemos dizer que o problema é uma inquietação do investigador diante de dúvidas que surgiram em algum momento de seu contexto histórico, indagações que levam o pesquisador a elaborar questionamentos sobre o objeto de estudo.

Sobre estes conceitos Marconi e Lakatos, incorporam as pesquisas de Popper (1975), Copi, Bunge e Souza et alii (2011, p.76 e 78). Para estes estudiosos “toda investigação científica nasce de algum problema teórico. ”

Segundo as pesquisas de Barbosa e Miki (2007, p.72), “todo problema de pesquisa tem um nível de complexidade que precisa ser levado em consideração e explicitado. ”

A problemática desta pesquisa leva a identificar os principais fatores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Esta indagação servirá de parâmetro que norteará os passos da investigação científica, de forma que os resultados possam responder a este questionamento e alcance os objetivos a que se propõe.

No Brasil devido aos altos índices de analfabetismo e reprovação, que vem impactando a qualidade do ensino no país foram tomadas algumas medidas a partir da criação de Leis e Decretos que visam assegurar o ensino e melhorar a qualidade da educação. Dentre elas citamos a (Lei nº 11.274/2006), que assegura no “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Posteriormente, foi criado o (Decreto nº 6.094/2007), que traz o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que garante no “Art. 02, inciso II Alfabetizar as crianças até no máximo, 08 anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos. ”

Outra medida visando resolver a problemática da educação no país foi o Plano Nacional de Educação (2014). Que traz como garantia na “meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”, ou seja, com até 8 anos de idade.

Os últimos dados referentes aos resultados apresentados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2016, mostram uma taxa de analfabetismos de pessoas de 15 anos ou mais de idade estimada em 7,2%, sendo (11,8 milhões de analfabetos). Resultados que mostram que o país está distante de alcançar as metas estabelecidas no Art. 02, inciso II do Plano de Metas quanto à alfabetização das crianças.

Nota-se que a questão do analfabetismo ainda é grave no país, de acordo com o documento que trata do conhecimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014), “ O fenômeno do analfabetismo funcional, cuja raiz é encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental, expressa dificuldades presentes nos processos de escolarização, mostrando seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. ”

Esses resultados mostram um grande número de pessoas não alfabetizadas no país, dados estes que revelam ineficiência do sistema educacional brasileiro. Como afirma Moraes (2012, p.21) “Num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na ‘série de alfabetização’, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola. ”

Na rede pública municipal de Manaus, onde será realizada a pesquisa de campo, os resultados do rendimento final dos últimos três anos mostram que os índices de reprovação ainda são elevados nas turmas de 3º ano do ensino fundamental inicial.

De acordo com os dados estatísticos da Semed (Secretaria Municipal de Educação) os resultados do rendimento final do 3º ano, nos últimos três anos foram: Em 2015, 84% aprovados, 16% reprovados, em 2016, 81% aprovados e 19% reprovados e em 2017, 87,8% aprovados 12,2% reprovados. Com base nos dados observa-se que os resultados não condizem com a metas 5 do Plano Nacional de Educação.

Outro aspecto desfavorável em relação à alfabetização das crianças do 3º ano do ensino fundamental, são os dados apresentados nos resultados dos testes de aprendizagem

da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Avaliação realizada no município de Manaus em 2016, a qual avalia a aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental quanto ao nível de proficiência de leitura, quanto ao nível de proficiência em escrita e quanto ao nível de proficiência em matemática.

Segundo as fontes do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do Ministério da Educação. “Os resultados dos testes de aprendizagem são apresentados em Escala de Proficiência,³ que é composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, da menor para maior proficiência. Isso significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em um determinado nível da escala, pressupõe que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Para maior compreensão dos níveis ressalta-se que o Nível 1 apresenta-se como o nível mais elementar e o Nível 04 como o nível mais elevado da escala dos níveis de proficiência em leitura. Quanto a escrita o Nível 1 apresenta-se como o nível mais elementar e o Nível 05 como o mais elevado da escala dos níveis de proficiência em escrita.

Os resultados de 2016 do município de Manaus na ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) em proficiência de leitura foram: Nível 01 24,12%; Nível 02 33,20%; Nível 03 32,37% e Nível 04 10,31%. Os resultados em relação a proficiência em escrita foram: Nível 01 19,86%; Nível 02 22,85%; Nível 03 2,70%; Nível 04 49,39% e Nível 05 4,07%.

Observa-se a partir dos resultados que os percentuais de reprovação dos alunos do 3º ano do bloco pedagógico,⁴ ainda é alto, considerando que nesta etapa que corresponde ao final do bloco pedagógico as crianças já deveriam estar de acordo os níveis da Psicogêneses da Língua Escrita na hipótese alfabética. Referente a este domínio Moraes (2012, p.120), afirma “Este domínio precisa ser concluído, com qualidade, até o final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, no máximo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. ”

Verifica-se a responsabilidade da escola como instituição em fazer cumprir o seu papel social quanto a alfabetizar letrando os alunos dentro do período do bloco

³ Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área de conhecimento.

⁴ Compreendido como o tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados a inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita.

pedagógico. Corroborando com este pensamento os estudiosos, Moraes, Leal e Albuquerque afirmam “Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia”. (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS, 2007, p.70).

O fracasso escolar das crianças do terceiro ano do ensino fundamental, motivou-nos a pesquisar e ampliar os conhecimentos sobre o tema, buscando maior compreensão sobre as possíveis causas que interferem nos processos de aprendizagem e contribuem para o fracasso escolar. Partindo deste pressuposto pretende-se observar nesta investigação até que ponto as influências internas e externas interferem nos resultados de aprendizagem dos alunos.

O trabalho de investigação da pesquisa será realizado em uma escola pública da periferia da cidade de Manaus no estado do Amazonas. Esta escola de ensino fundamental inicial atende quatrocentos e dois alunos em dois turnos. A observação será realizada em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, composta por vinte e quatro alunos.

Observa-se que o tema a ser trabalhado possui um grande acervo de pesquisas científicas no contexto educacional brasileiro. Entretanto nota-se ainda muito descaso por parte de autoridades governamentais em relação à aplicação de políticas públicas em educação. Políticas que garantam o cumprimento da legislação brasileira sobre a educação básica no país, e em se tratando de alfabetização, as metas estabelecidas no Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), quanto à alfabetização das crianças até os 8 anos de idade.

2.1- Questão de Partida

Quais os principais fatores de ineficiência que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental?

2.2-Objetivos

Os objetivos de uma pesquisa precisam ser muito bem elaborados, pois direcionam onde o pesquisador quer chegar. Marconi e Lakatos (2011, p.264), ressaltam que “o pesquisador escreve para outros; deve, portanto, apresentar com objetividade e os resultados dos dados coletados durante a pesquisa e chegar a uma conclusão”. Esta afirmação, contribui para que o pesquisador tenha um cuidado mais preciso na escolha de objetivos para sua pesquisa.

Citando ainda, Marconi e Lakatos (2011, p.264), “o principal objetivo do investigador é despertar no estudante o interesse pela questão em pauta, levando-o a sentir prazer em realizar a pesquisa. ” Neste sentido, Leão (2016, p.111), diz que “ Toda pesquisa deve ter um problema determinado para saber o que vai procurar e o fim que se pretende atingir. ”

2.2.1-Geral

Inventariar os principais fatores de ineficiência que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

2.2.2- Específico

- a- Identificar como se dá o processo de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano;
- b- Observar a metodologia adotada pela professora durante as suas aulas;
- c- Perceber através de questionários aos pais e/ou responsáveis quanto ao acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- d- Verificar se a professora faz uso da teoria do duplo canal no processo da prática de leitura e da escrita dos alunos do terceiro ano;

3. – METODOLOGIA

3.1-Tipo de pesquisa

A pesquisa a ser utilizada para o desenvolvimento desta investigação será uma pesquisa descritiva numa abordagem qualitativa e quantitativa. Essa opção pela pesquisa descritiva se baseia em Cervo que afirma:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Estuda fatos e fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano, sem a interferência do pesquisador. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (CERVO, 1995, p.56 *Apud* BARBOSA e MIKI, 2007 p. 24).

A metodologia qualitativa contribuirá para “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS e MARCONI, 2011 p.269) A abordagem quantitativa promoverá análise dos dados quantificáveis tanto estatísticos. A abordagem quantitativa segundo Richardson:

Caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde mais simples como percentual, média, desvio padrão, às mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (RICHARDSON *et al.*1999, p.70 *apud*, LAKATOS e MARCONI, 2011 p.269).

Dessa forma, pretende-se fazer uso desta metodologia de pesquisa para que o resultado seja o mais confiável possível e que o objetivo geral desta investigação científica seja alcançado juntamente com os objetivos específicos.

3.2-Sujeitos/fontes

Pretende-se realizar a pesquisa em uma escola pertencente a rede pública da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, coletando informações, junto a gestão da escola, a pedagoga (através de entrevistas), a professora regente da turma (sujeita de observação), os vinte e quatro alunos (sujeitos a provas) e os vinte quatro pais destes alunos (sujeitos ao questionário), tendo como foco os objetivos definidos neste trabalho.

Os sujeitos contribuintes para os resultados desta pesquisa serão, pois, 1 gestor da escola, 1 pedagoga, 24 alunos, os seus pais e a professora da referida turma.

3.3- Instrumentos

3.3.1 - Observação naturalista

No desenvolvimento da pesquisa de campo a observação naturalista e participante será o primeiro instrumento utilizado para coleta de dados. Pretende-se a partir deste instrumento observar o processo de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, e a metodologia aplicada pela professora em sala de aula.

A observação assistemática “consiste em recolher e registrar fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise de fazer perguntas diretas” (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 278).

Esse instrumento será essencial na relação do pesquisador com os envolvidos na pesquisa e visa registrar e analisar os fatos e realidades observáveis do contexto pesquisado.

No decorrer do período de observação dos alunos e da professora da turma, a observação assistemática servirá de parâmetro, porque permite maior liberdade para colher e registrar informações que auxiliarão na obtenção de respostas em relação ao objeto de estudo da pesquisa.

3.3.2 - Questionário

O questionário será outro instrumento utilizado como meio de coleta de dados para a pesquisa de campo, sendo aplicado junto aos pais dos alunos participante da pesquisa. A aplicação deste instrumento terá como objetivo a coleta de informações sobre

acompanhamento dos pais, quanto ao conhecimento e envolvimento neste processo de ensino aprendizagem dos seus filhos.

Outro objetivo do questionário aplicado será averiguar a situação sócio econômica das famílias dos alunos participantes, tendo como intenção relacionar alguns dados que possam ser significativos com os resultados desta pesquisa.

Desta forma será aplicado um questionário aberto (adaptado da prova Brasil 2015) com perguntas objetivas e claras para não haver dúvidas na obtenção das respostas viabilizando assim o trabalho de investigação do pesquisador. Referente a este instrumento de pesquisa Barbosa e Miki, (2007, p.38) enfatizam que se “utilize linguagem simples e direta para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado”.

Ainda referente a este instrumento Bell (1993, p. 118) afirma que “É necessário refletir sobre a forma como as respostas serão analisadas”.

3.3.3 - Entrevista semiestruturada

Este instrumento de investigação científica será aplicado para obtenção de informações gerais sobre a escola. Esta técnica será realizada com o gestor e pedagoga da escola. Para Marconi e Lakatos (2011, p.273), “O objetivo das entrevistas qualitativas é obter respostas sobre o tema ou problema a investigar.”

Para Bardin (2011, p. 93) as entrevistas “devem ser registradas e integralmente transcritas”. Nesta técnica o investigador consegue observar detalhes específicos sobre o seu tema, porque as pessoas falam de forma espontânea, o autor ressalta ainda que “A pessoa fala. Diz “Eu,” com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente” (BARDIN, 2011, p.93, 94).

3.3.4 – Avaliação de leitura e escrita de palavras

Os instrumentos propostos para verificação da teoria do duplo canal no processo de aprendizagem dos alunos autorizados a participarem da pesquisa, tanto na leitura quanto na escrita, serão através de aplicação de ditado de palavras e testes de leitura em voz.

As aplicações desses instrumentos terão como objetivo mensurar qual a rota de leitura preferencialmente usada pelos alunos. Se a leitura e a escrita acontecem pela via fonológica, se pela via lexical ou por ambas as vias.

3.4- Procedimentos

A pesquisa de campo constitui-se a segunda parte deste trabalho de investigação científica., Considera-se este como um momento de aprofundamento dos conhecimentos do investigador sobre o objeto de estudo, por se tratar de uma realidade educativa.

Após a autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em relação aos tramites legais, éticos e procedimentais referentes à documentação necessária para a liberação da pesquisa, e sua transparência em relação ao objeto pesquisado, deu-se início a pesquisa na escola.

O primeiro passo foi a entrega da carta de anuência à direção da escola (ANEXO A), para a realização da pesquisa de campo. Após a autorização para realização da pesquisa houve uma reunião pedagógica com os pais dos alunos da turma participante, coordenada pela pedagoga da escola, com participação da pesquisadora.

Na reunião os pais foram informados sobre os objetivos da pesquisa de investigação que ocorreria no contexto da sala de aula com a presença da professora regente da turma. Dados os esclarecimentos, os pais receberam o termo de consentimento livre e esclarecido para menores (APENDICE B) para a participação dos alunos na pesquisa.

Concedida a autorização pelos responsáveis dos alunos, deu-se início à coleta de dados com a aplicação de um questionário aos pais composto por vinte e três itens (APENDICE C), com objetivo de obter informações sobre a família dos alunos, observando o acompanhamento e envolvimento destes no processo de ensino aprendizagem. O questionário aplicado aos pais era constituído por oito itens referentes a vida sócio económica familiar e quinze itens referentes ao contexto educacional dos alunos.

Um aspecto importante observado na aplicação deste instrumento foi o esclarecimento aos respondentes sobre a ética quanto ao uso das informações recolhidas, assegurando que os dados serão utilizados apenas para compor a pesquisa. Estes serão analisados de acordo com os fundamentos teóricos estudados, garantindo a preservação da identidade das pessoas envolvidas na pesquisa. Segundo Leão (2016, p.121), o questionário “Consiste basicamente em traduzir itens bem redigidos as informações que deseja obter.”

Ressalta-se a importância da aplicação deste instrumento aos responsáveis pelos alunos como contribuição relevante na colheita de dados para a pesquisa de campo, por

constituir-se um olhar externo à instituição. Destaca-se outro aspecto importante na aplicação do questionário que foi a adesão de 95,8% dos pais dos 24 alunos pertencentes a turma do 3º ano, quanto a sua participação. 23 pais responderam ao questionário.

As entrevistas semiestruturadas foram outros instrumentos realizados com o secretário da escola, que neste período respondia pela gestão, e com a pedagoga da escola. A entrevista é um instrumento que possibilita a interação entre o investigador e o entrevistado, sendo considerado um excelente meio para obter informações gerais sobre a instituição, e sobre as concepções de educação referentes ao ensino.

Na elaboração das perguntas que constituíram este instrumento foram observados dados essenciais para colheita de informações necessárias à pesquisa. Considera-se a importância deste instrumento pela flexibilidade e interação entre entrevistador e o entrevistado, pois no curso da entrevista existe possibilidades de acrescentar-se novas indagações ao roteiro explorando assim o que considerar necessário ao resultado da investigação.

De acordo com Leão (2016, p.121) “ É preciso muita habilidade para registrar as respostas exatamente como foram dadas, por isso é indicado gravar a entrevista.”

Para a aplicação desta técnica de colheita de informações elaborou-se roteiros específicos buscando caracterizar os entrevistados, mostrando suas concepções sobre a importância da educação, a forma como a escola acompanha a aprendizagem da leitura e da escrita, a visão da escola sobre a formação continuada dos professores e as ações da escola frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Optou-se pela gravação de audios buscando a segurança do investigador diante dos entrevistados, assim como a fidelização do uso dos dados no momento da análise. As gravações foram feitas por meio de um aparelho celular Samsung Gálgaxis J7. Após as entrevistas as gravações em áudios foram transcritas (ANEXO C e D), sendo organizadas as súmulas das respostas conforme expostos nos quadros de resultados.

Na sequência da pesquisa de campo aplicou-se a técnica de observação assistemática, visando a colheita de dados das atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora, assim como a participação dos alunos nas atividades relacionadas ao tema da pesquisa. Sendo observado o trabalho de leitura a partir de gêneros textuais, interpretação oral e escrita, atividades de análise linguística oral, identificação de rimas, atividades escritas de palavras e frases dos textos. (ANEXOS M, N, O, P, Q, R e S).

Nesta etapa da investigação o olhar do pesquisador voltava-se as práticas metodológicas que estavam sendo aplicadas pela professora e que tinham relações como objeto de estudo da pesquisa.

Nas ações voltadas aos alunos foram desenvolvidas inicialmente pelo pesquisador leitura em voz alta, utilizando textos de livros selecionados da caixa do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), existentes na própria sala de aula.

O objetivo deste instrumento aplicados aos alunos, foi observar a fluência, assim como as dificuldades na leitura. Além de estabelecer relações de proximidade, estreitando os laços entre o investigador e alunos, buscando desta forma maior segurança no momento de realização das atividades de sondagens.

Na sequência do uso deste instrumento de observação em sala de aula, desenvolveu-se com os alunos atividades avaliativas de leitura, interpretação oral de textos, exercícios escritos de análise linguística.

As ações aconteciam em dias alternados, devido a ausência de alunos. Os objetivos estavam sempre buscando analisar os níveis de leitura, a compreensão leitora, e oralidade dos alunos.

Para verificação dos níveis de escrita dos alunos aplicou-se duas atividades avaliativas de ditado, com a finalidade de analisar os níveis de escrita, observando as características linguísticas quanto ao efeito de regularidades (regulares e irregulares), efeito de extensão (estímulos curtos e longos) e efeito de frequência de ocorrência na língua (baixa frequência e alta frequência).

Na primeira avaliação foram ditadas quarenta palavras, sendo dez palavras regulares de alta frequência , dez palavras regulares de baixa frequência , dez palavras irregulares de alta frequência e dez palavras irregulares de baixa frequência (ANEXO G). As palavras foram retiradas da lista de palavras de Justi e Justi (2009, p.172,173).

A segunda atividade avaliativa de ditado de palavras, foram ditadas vinte e oito palavras, sendo catorze palavras curtas, catorze palavras longas, (ANEXO H). Sendo adaptadas do “exemplo de texto ditado aos alunos no início do terceiro ano, para mapear seus conhecimentos ortográficos” (MORAIS, 2012, p.173).

Nesta perspectiva aplicou-se avaliações escritas por meio de ditado de palavras, produção textual e exercícios de análise linguística. Todos os alunos participaram efetivamente das avaliações, com exceção de três alunas com deficiências que não conseguiam realizar todas as atividades.

As avaliações tinham como meta verificar o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa observando os resultados das avaliações aplicadas aos alunos referentes ao nível de escrita de palavras e da compreensão leitora.

Para verificação do duplo canal na leitura, aplicou-se o teste de leitura em voz alta individual, sendo vinte palavras regulares, vinte palavras irregulares e vinte pseudopalavras, retiradas da lista de palavras de Salles e Parente (2002, p.185).

Ressalta-se a importância de orientações prévias aos alunos antes da aplicação da testagem visando a garantia de um desempenho seguro. Neste procedimento utilizou-se oito palavras exemplificando o teste de leitura em voz alta.

Realizou-se a testagem através do programa power point, por meio de um Notebook Acer Aspire E5-471, processador Intel(R) Core(TM) i3-4005U, Winsdos 8.1. Foram realizadas gravações do tempo de leitura de cada bloco de palavras.

As palavras foram apresentadas aos alunos na tela do notebook, ao ver a palavra a criança iniciava a leitura em voz alta de forma rápida. As gravações de cada bloco de palavras eram realizadas por meio de um aparelho de celular gáxis sansung J3 com apoio de um colaborador.

Enfatiza-se a importância deste instrumento para observação do cálculo do tempo de reação vocal, ou seja, o tempo registrado de leitura pelo aluno em cada bloco de vinte palavras, analisando os efeitos de características das palavras e verificando a pronuncia correta de cada palavras.

De acordo com Soares “Pesquisas sobre a leitura possibilitam, porém, outros dois procedimentos para identificação da rota utilizada: o tempo de reação vocal, isto é, o tempo entre ver a palavra escrita e dizê-la oralmente, em princípio mais longo quando a rota é sublexical; e a leitura oral de pseudopalavras, que permite analisar o uso da rota sublexical, já que tratando-se de palavras inexistentes na língua”. (SOARES, 2016, p.260).

Nesta perspectiva, observou-se por meio dos registros da testagem por qual processo ocorreu a leitura individual dos alunos participantes da pesquisa; se pela decodificação grafema-fonema, que é a rota fonológica ou sublexical ou se pelo processo de reconhecimento visual direto da ortografia de palavras conhecidas, as quais estão armazenadas no lexico mental, que é a rota lexical.

Na análise dos resultados da pesquisa serão apresentados os resultados das testagens de leitura em voz alta com base nos registros realizados.

O período de desenvolvimento das atividades relacionadas a esta pesquisa de campo foi de dois meses de observação em dias alternados, devido a dinâmica de rotina da escola, como aplicação de avaliações bimestrais internas e externas ADE (Avaliação de Desempenho do Estudante), reunião de pais e mestres, formações em serviço, HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) da professora da turma, utilização da escola como zona eleitoral. Dentre outras, nas quais não foi possível o desenvolvimento das ações voltadas à pesquisa.

Os instrumentos utilizados em todas as etapas da pesquisa foram desenvolvidos numa abordagem qualitativa e quantitativa de coleta de informações, utilizando assim a observação naturalista, entrevistas semiestruturadas, questionários e testes avaliativos com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ressalta-se que as escolhas desses instrumentos visam contribuir para a veracidade da pesquisa, pois durante as observações os dados foram registrados para garantir maior confiabilidade das informações, as quais permitirão ao pesquisador realizar a análise dos resultados de forma segura.

A intencionalidade do pesquisador foi de utilizar os instrumentos como recursos para alcance dos objetivos propostos. Observando e comparando os resultados da pesquisa de campo com a abordagem teórica definida anteriormente.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO /ANÁLISE DOS DADOS

4.- APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

Este capítulo da pesquisa apresenta a descrição da observação e os resultados da coleta de dados da pesquisa de campo cujo objetivo consistiu em inventariar os principais fatores de ineficiência que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Ressalta-se a importância dessa etapa para a investigação científica, pois a análise de dados permite mostrar de forma clara e segura os resultados obtidos com base nos objetivos planejados. Desenvolveu-se a pesquisa nos meses de agosto a outubro do ano de 2018, em uma escola da rede pública do município de Manaus estado do Amazonas.

A pesquisa foi realizada numa turma composta de 24 alunos, sendo 15 meninos e 9 meninas. Dentre as meninas, havia três crianças com deficiência (Transtorno do Espectro Autismo, Hidrocefalia e Moderado Distúrbio de Comportamento), de acordo com os laudos médicos existentes nos processos de aluno.

Todos os alunos foram autorizados pelos responsáveis a participarem da investigação. Porém em algumas avaliações realizadas, as alunas com deficiência não participaram, conforme observa-se nos resultados da pesquisa.

Na apresentação de resultados e análises de dados da pesquisa, procede-se em primeiro lugar com a descrição dos questionários, seguido dos resultados das entrevistas semiestruturadas, dos resultados da observação, e conclui-se com os resultados das atividades avaliativas aplicadas aos alunos.

4.1- Inquerito por Questionário

Aborda-se neste instrumento a coleta de informações referentes ao nível sócio economicos das famílias de 23 crianças participantes da pesquisa, todas pertencentes a uma escola pública da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Um aspecto importante neste levantamento de dados foi a participação de 95,8% dos pais ou responsáveis pelos alunos.

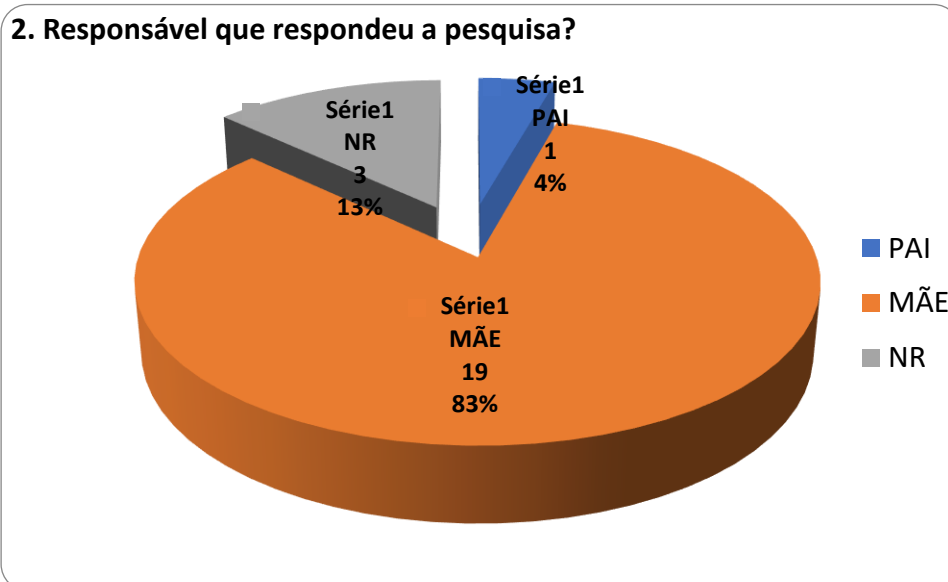
A aplicação dos questionários teve como objetivos perceber o acompanhamento dado pelos pais e responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, observando também as condições sócio economica familiar como fatores que influenciam ou não o processo de aprendizagem.

Apresentam-se os resultados das respostas dos questionário por meios gráficos mostrando os aspectos mais relevantes para a análise desta pesquisa.

4.1.1- Identificação

Dos pais respondentes do questionário verifica-se que 83% das respostas foram dadas pelas mães, 4% pelos pais e 13% não se identificaram.

Figura 1: Responsável que respondeu.

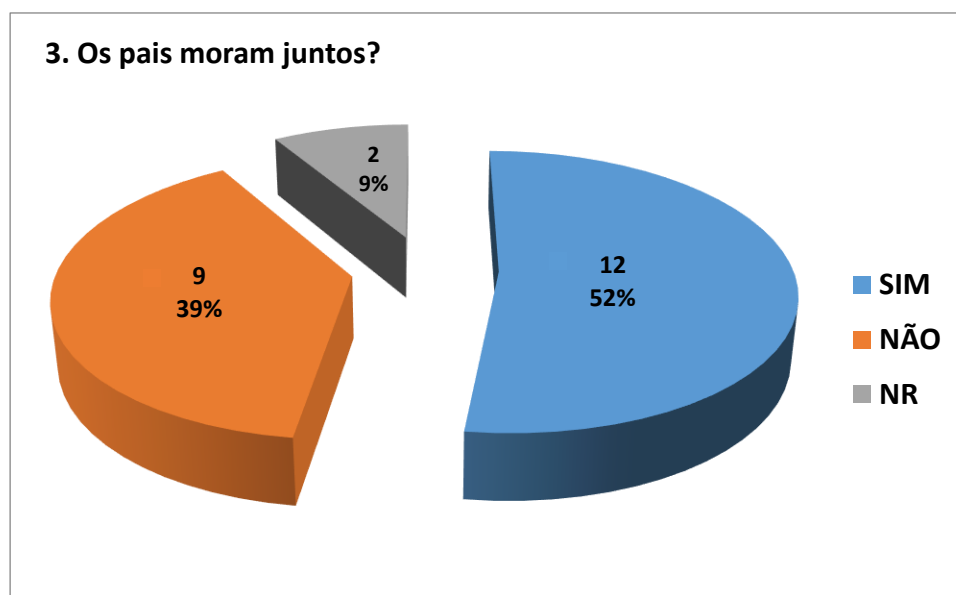


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.2- Aspectos da vida familiar

Em relação à família das crianças participantes da pesquisa observa-se que 52% moram com os pais, 39% os pais são separados e 9% não se responderam.

Figura 2: Situação dos pais.

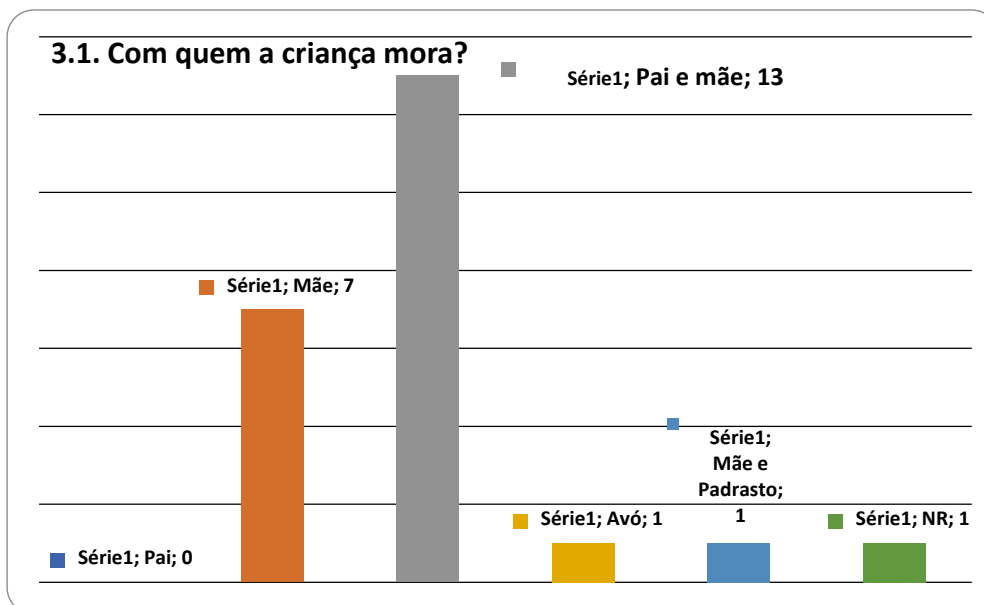


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.2.1- Aspectos da vida familiar referente moradia

Ainda referente à família das crianças, em relação às respostas dadas pelos pais respondentes, observa-se que 13 crianças moram com os pais, 7 moram somente com a mãe, 1 mora com a avó, 1 mora com a mãe e padrasto e 1 família não respondeu a questão.

Figura 3: Com quem mora?

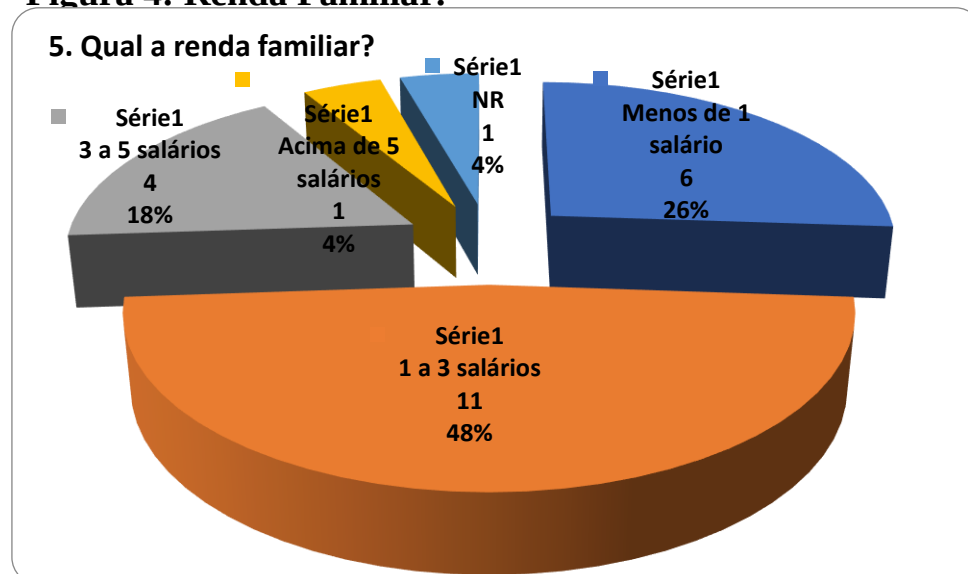


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.3- Aspectos sócio econômico

Sobre a vida sócio econômica das famílias verifica-se que 48% recebem de 1 a 3 salários mínimos, 26% recebem menos de 1 salário mínimo, 18% recebem de 3 a 5 salários mínimo, 4% recebem acima de 5 salários mínimos e 4% nao responderam.

Figura 4: Renda Familiar.

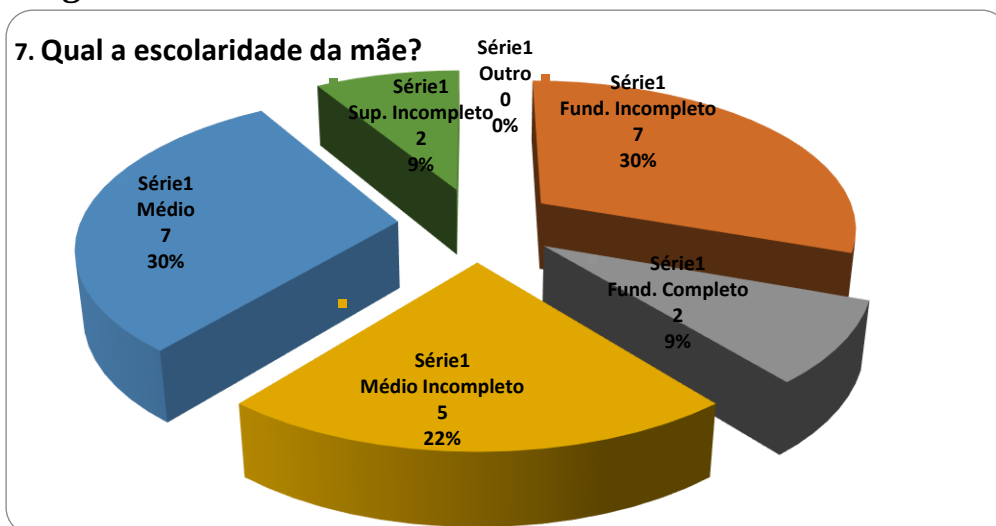


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.4- Aspectos da escolaridade das mães

Em relação a escolaridade das mães 30% possuem o ensino fundamental incompleto, 30% possuem nível médio completo, 9% possuem o ensino fundamental completo, 9% possuem o nível superior incompleto, e 5% possuem o nível médio incompleto.

Figura 5: Escolaridade da mãe.

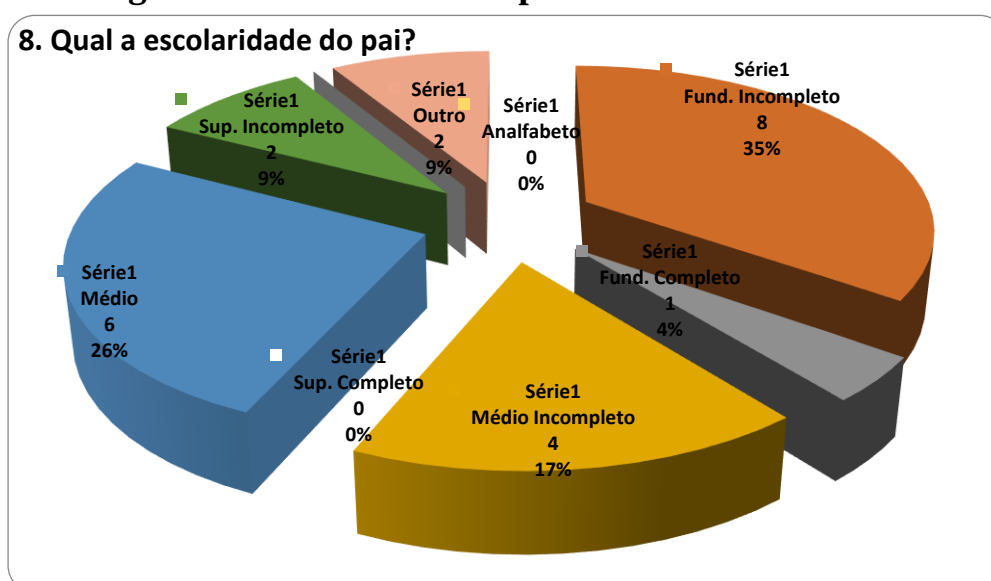


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.5- Aspectos da escolaridade dos pais

Em relação a escolaridade dos pais 35% possuem o ensino fundamental incompleto, 26% possuem nível médio, 17% possuem o nível médio incompleto e 9% possuem o nível superior uncompleto 4% possuem o ensino fundammental completo e 9% responderam outros.

Figura 6: Escolaridade do pai.

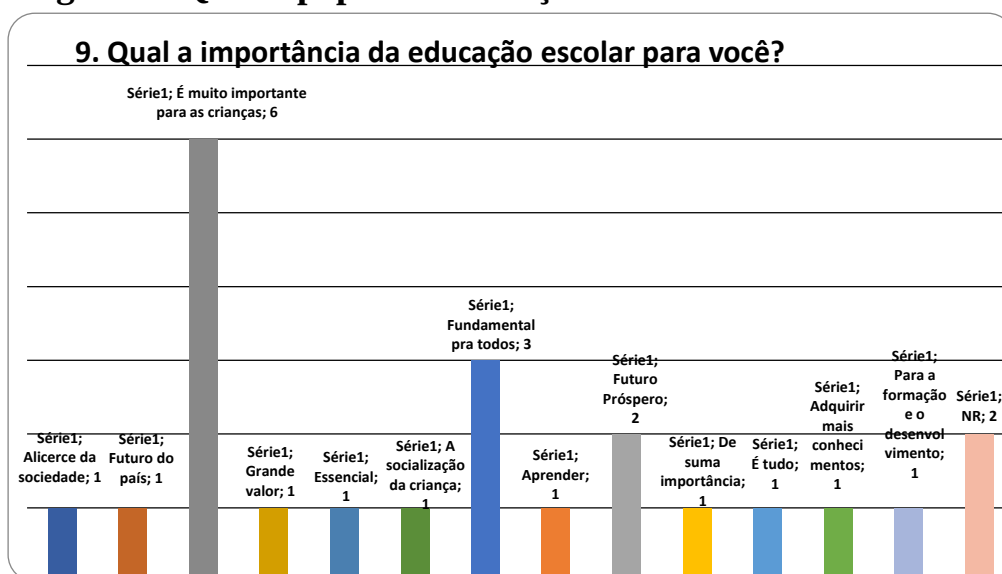


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.6- Aspectos referentes à educação

Com relação à importância da educação 6 pais responderam que é muito importante para as crianças, 3 consideram fundamental para todos, 2 veem como um futuro próspero, 2 consideram importante para a formação e o desenvolvimento, 1 consideram o alicerce da sociedade, 1 respondeu que é o futuro do país, 1 considera de grande valor, 1 que é essencial, 1 que é importante para a socialização da criança, 1 que é importante para aprender, 1 consideram de suma importância, 1 que é tudo e 1 que é para adquirir mais conhecimento.

Figura 7: Qual o papel da educação?

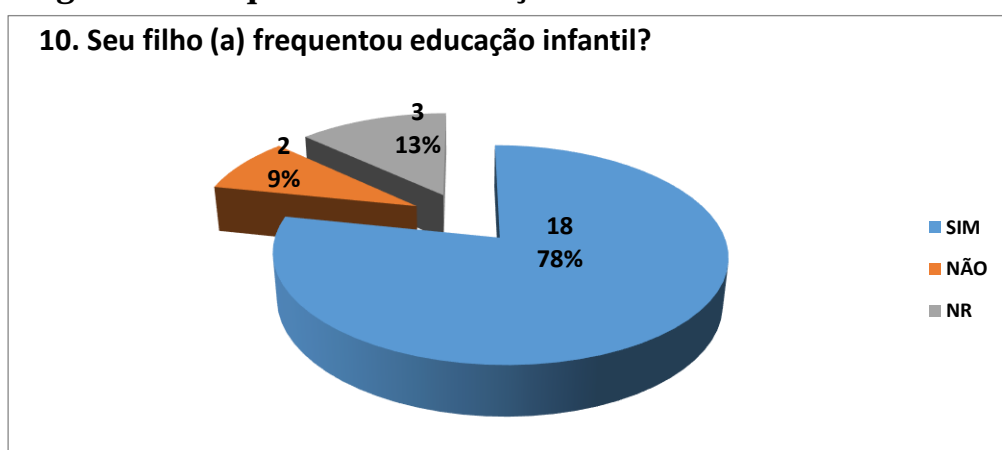


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.7- Aspectos referentes à escolaridade

Referente a escolaridade que antecede ao ensino fundamental 78% dos alunos frequentaram a educação infantil, 9 % não frequentaram e 13% não responderam.

Figura 8: Frequência na educação infantil.

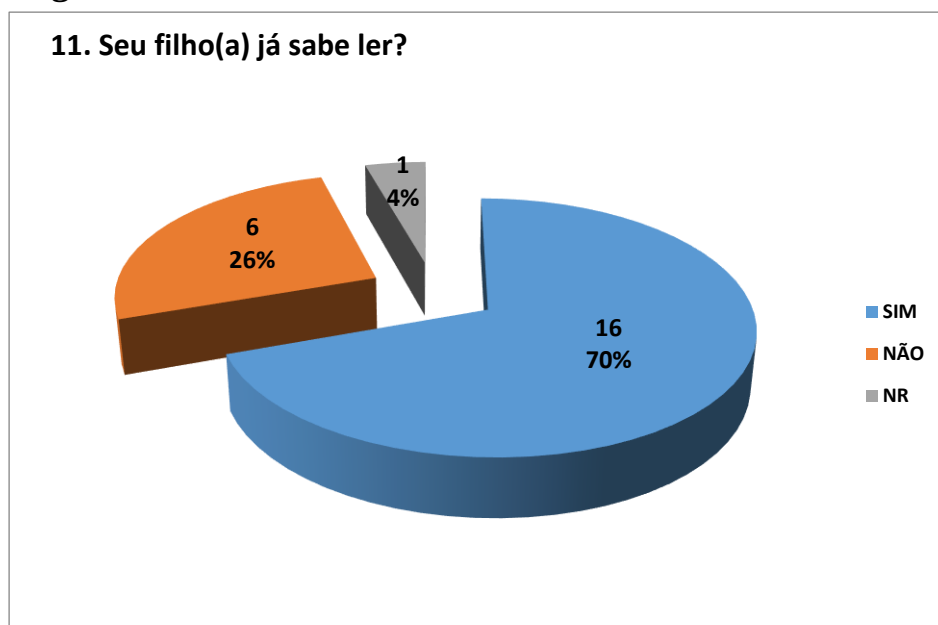


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.8- Aspectos referentes a aprendizagem da leitura I

Sobre a aprendizagem de leitura 70% dos pais afirmaram que seus filhos já leem, 26 % responderam que seus filhos sabem ler e 4% não responderam.

Figura 9: Sabe ler ?

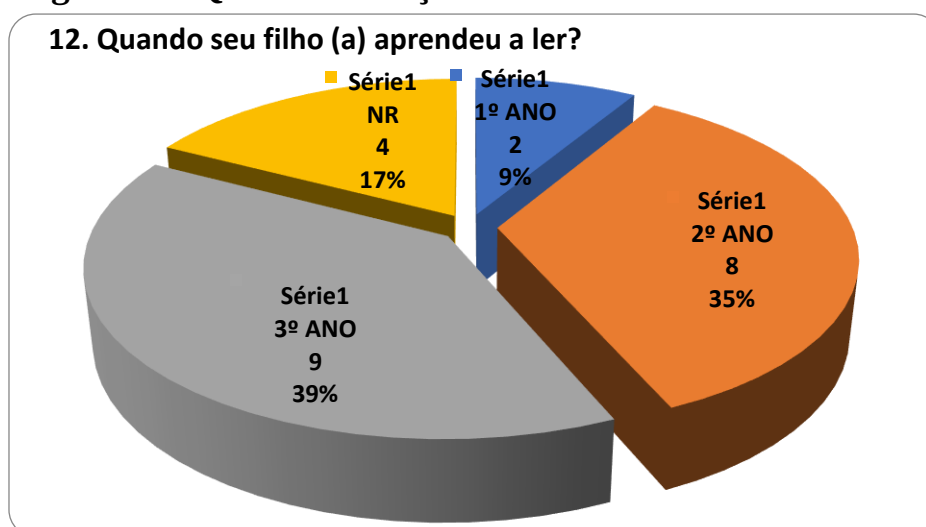


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.9- Aspectos referentes à aprendizagem da leitura II

Referente ao período que a criança aprendeu a ler 35% dos pais afirmaram que seus filhos aprenderam a ler no 2º ano do ensino fundamental, 39 % responderam que seus filhos aprenderam a ler no 3º ano do ensino fundamental, 9% responderam que seus filhos aprenderam a ler no 1º ano do ensino fundamental, e 17% não responderam.

Figura 10: Quando começou a ler?

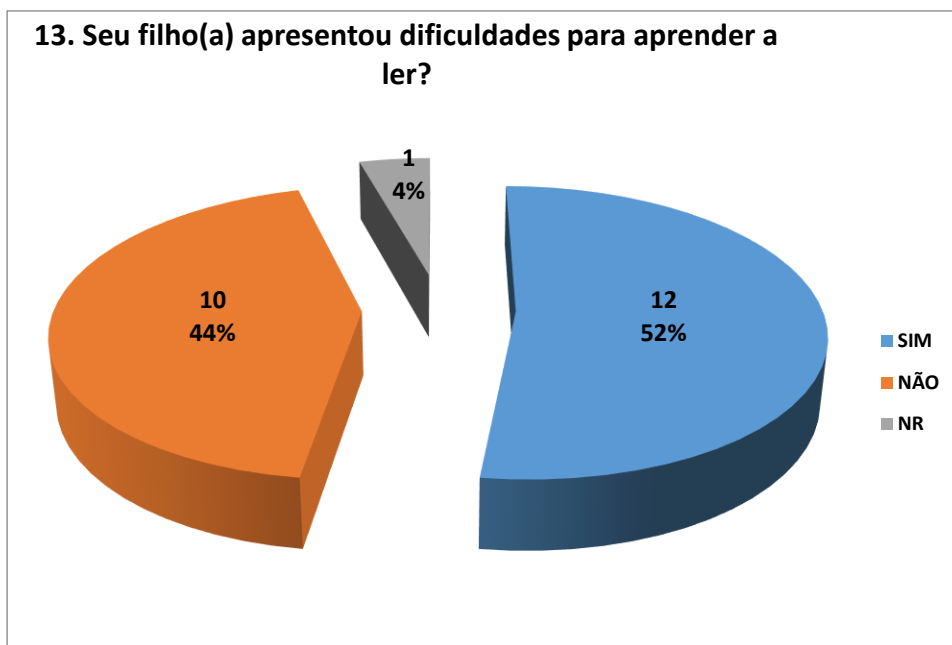


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.10- Aspectos referentes a dificuldades de aprendizagem

Em relação as dificuldades de aprendizagem dos filhos 52% dos pais afirmaram que seus filhos tiveram dificuldades de aprendizagem, 44% afirmaram que seus filhos não tiveram dificuldades de aprendizagem e 4% não responderam.

Figura 11: Apresenta dificuldades?

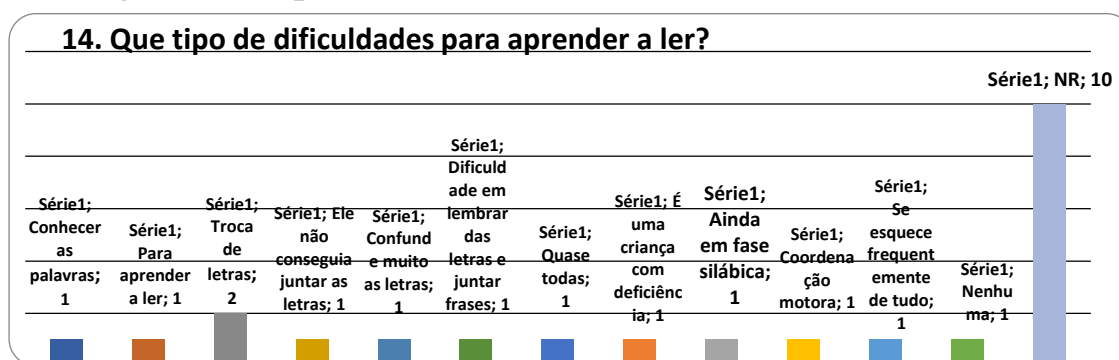


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.11- Aspectos referentes ao tipo de dificuldade de aprendizagem.

Sobre os tipos de dificuldades em relação a aprendizagem dos filhos 2 pais responderam troca de letras, 1 respondeu sobre conhecer as palavras, 1 para aprender a ler, 1 respondeu que a criança não consegue juntar as letras, 1 respondeu lembrar as letras e juntar frases, 1 respondeu quase todas, 1 que a criança tem deficiência, 1 respondeu coordenação motora, 1 que a criança se esquece frequentemente de tudo, 1 respondeu nenhuma e 10 pais não responderam.

Figura 12: Tipo de dificuldade?

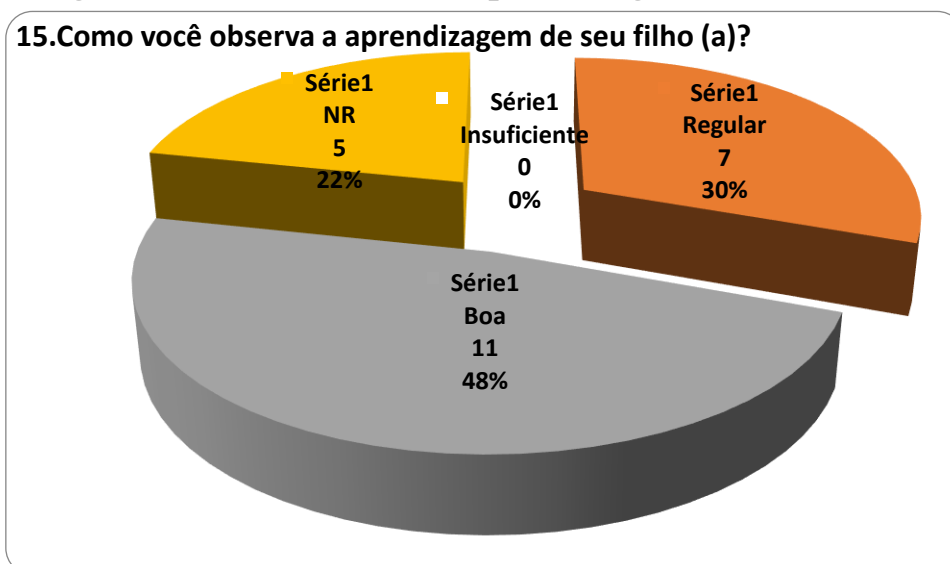


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.12- Aspectos referentes à detecção de dificuldades de aprendizagem

Em relação as aprendigem dos filhos 30% dos pais consideram regular, 48% consideram boa e 22% não responderam

Figura 13: Como detecta a aprendizagem?

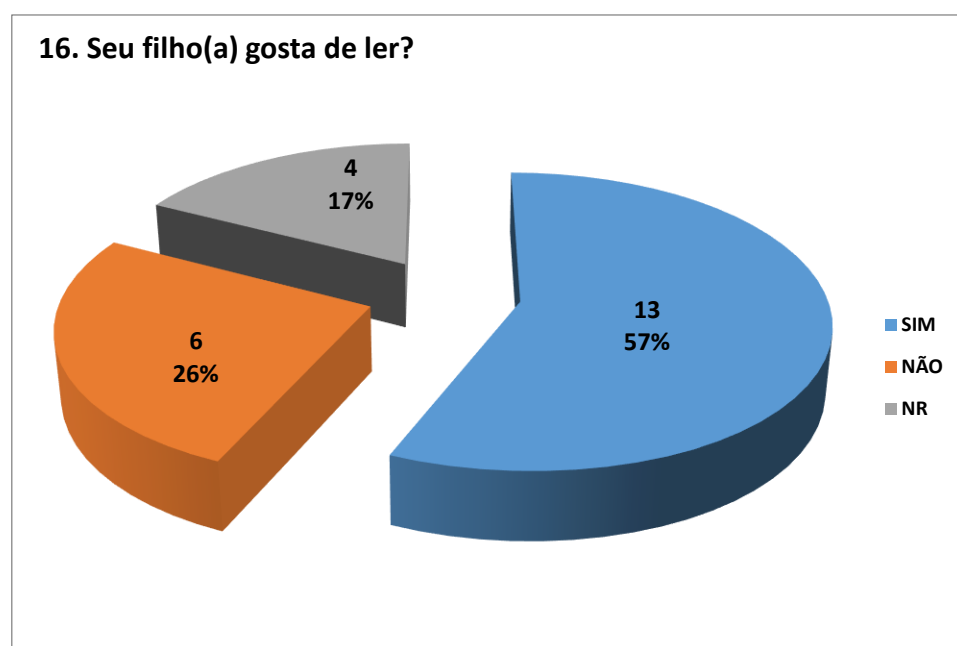


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.13- Aspectos referentes ao gosto pela leitura I

Em relação ao gosto pela leitura dos filhos 57% dos pais afirmaram que seus filhos gostam de ler, 26% afirmaram que seus filhos não gostam de ler 17% não responderam.

Figura 14: Gosto pela leitura.

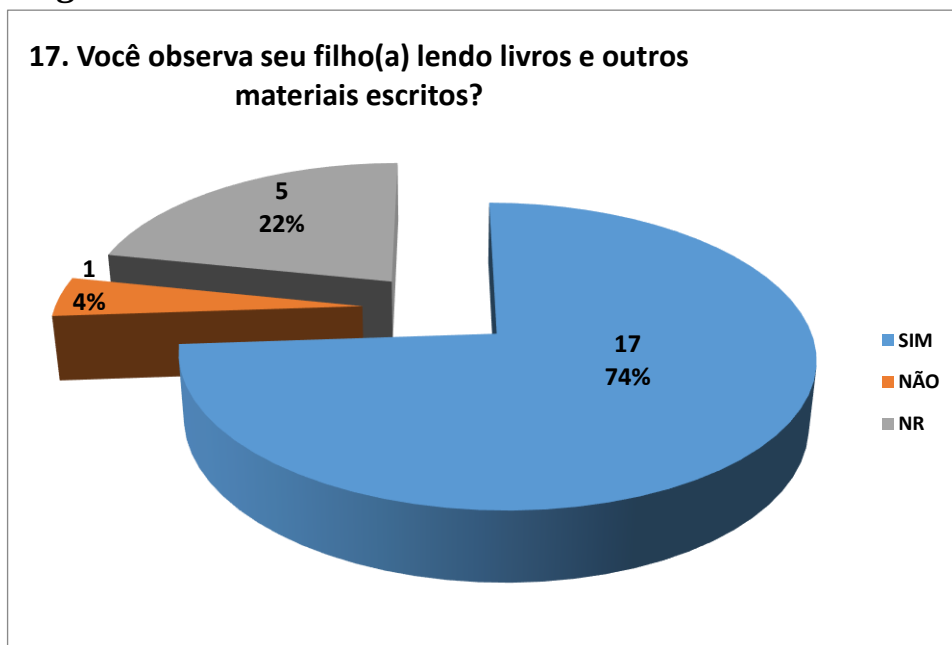


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.14- Aspectos referentes às práticas de leitura II

Sobre o práticas de leitura 74% dos pais afirmaram que observam seus filhos lendo, 4% afirmaram que não observam seus filhos lendo livros ou outros materiais e 22% não responderam.

Figura 15: O seu filho ler?

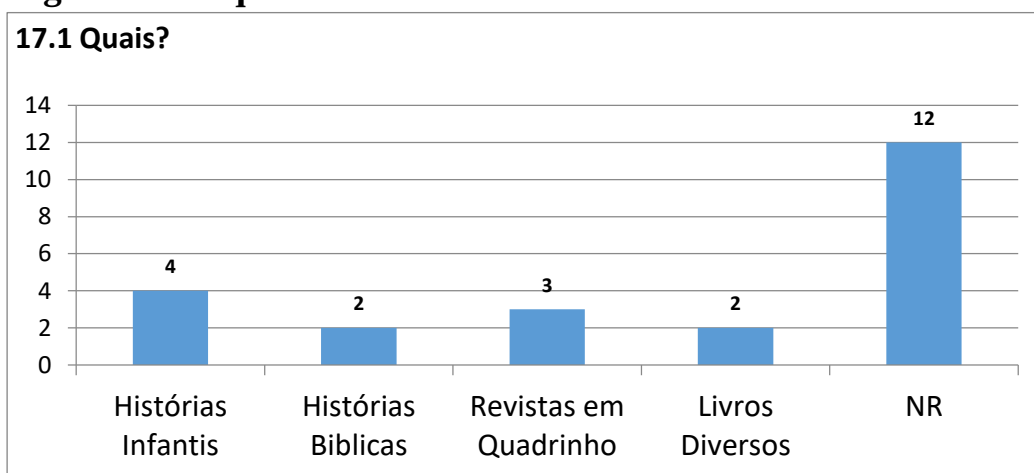


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.14.1- Aspectos referentes ao acompanhamento das práticas de leitura

Sobre as práticas de leitura sobre o que os filhos lêem 4 pais responderam histórias infantis, 3 pais responderam revistas em quadrinhos, 2 pais responderam histórias bíblicas, 2 pais responderam livros diversos e 12 pais não responderam.

Figura 16: O que Lê?

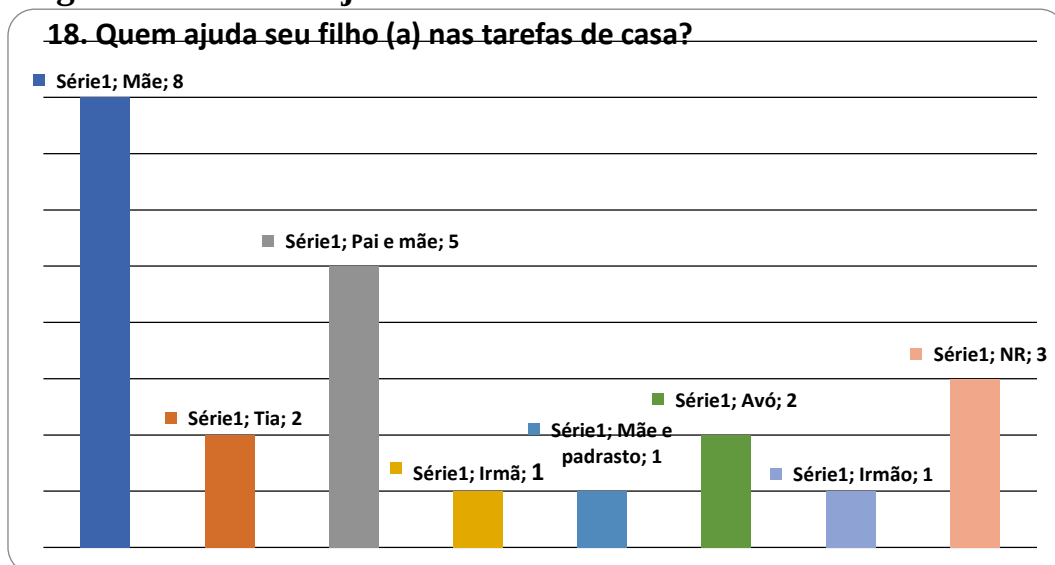


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.15- Aspectos referentes ao acompanhamento familiar

Sobre quem auxília nas tarefas para casa 8 responderam que são as mães, 5 responderam que são os pais, 2 responderam que são as tias, 2 responderam que são as avós, 1 respondeu que é a irmã, 1 respondeu que é a mãe e o padrasto, 1 respondeu que é o irmão e 5 não responderam.

Figura 17: Recebe ajuda?

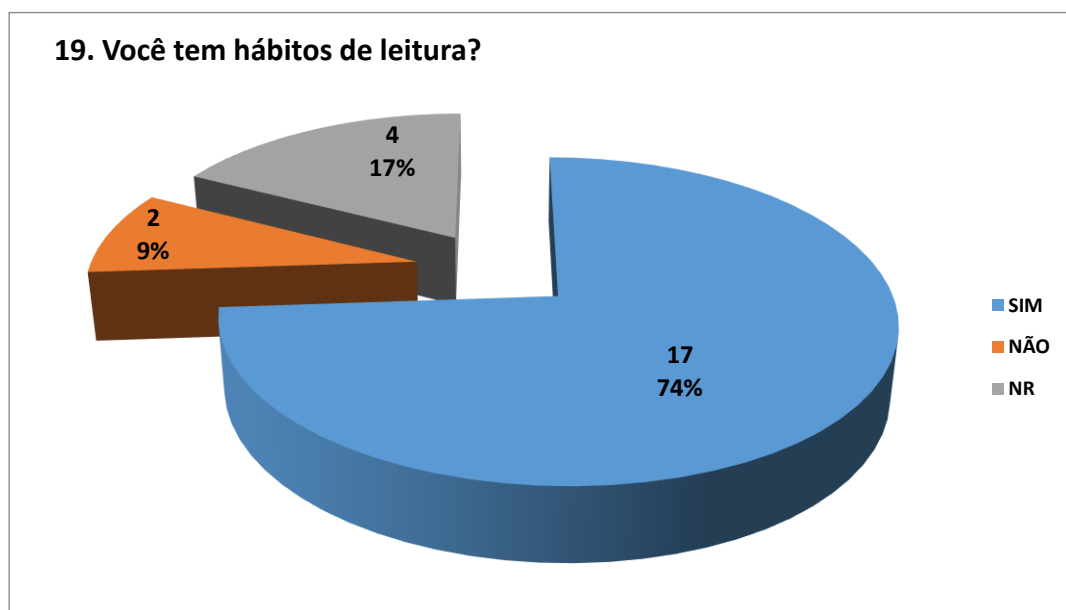


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.16- Aspectos referentes à hábitos de leitura

Referente a hábitos de leitura dos pais 74% afirmaram ter hábito de leitura, 9% afirmaram não ter hábito de leitura e 17% não responderam.

Figura 18: Você tem hábitos de leitura?

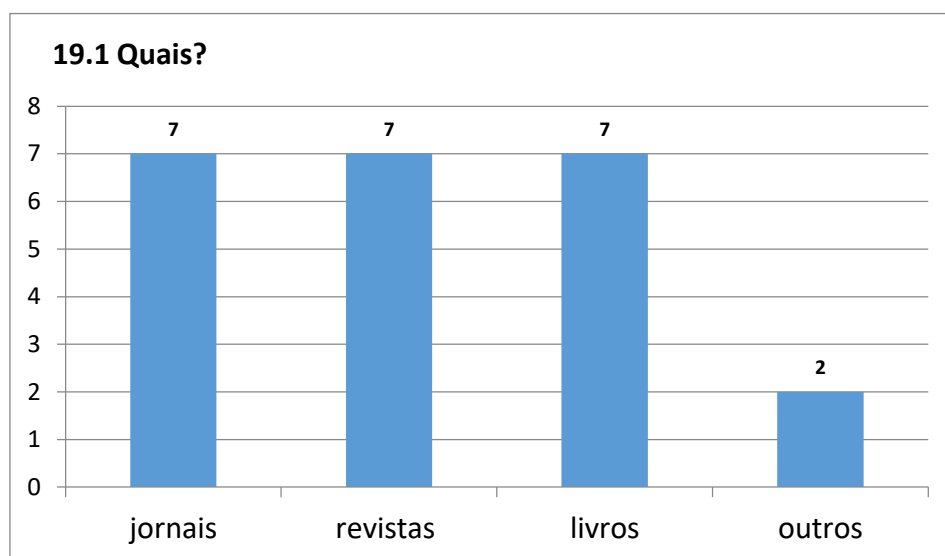


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.16.1- Aspectos referentes à hábitos de leitura

Sobre os tipos de leitura que costumam ter 7 pais responderam jornais, 7 responderam revistas, 7 responderam livros e 2 não responderam.

Figura 19: Quais as suas Leituras?

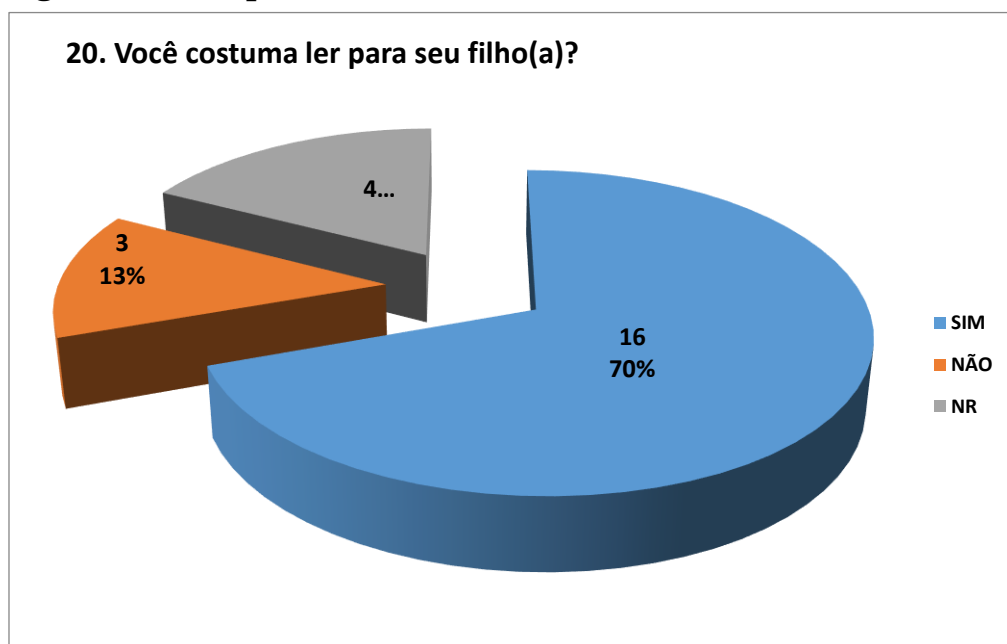


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.17- Aspectos referentes ao incentivo à leitura I

Referente ao incentivo a leitura dos filhos 70% afirmaram ler para os filhos, 13% afirmaram não ler para os filhos e 17% não responderam.

Figura 20: Ler para os filhos?

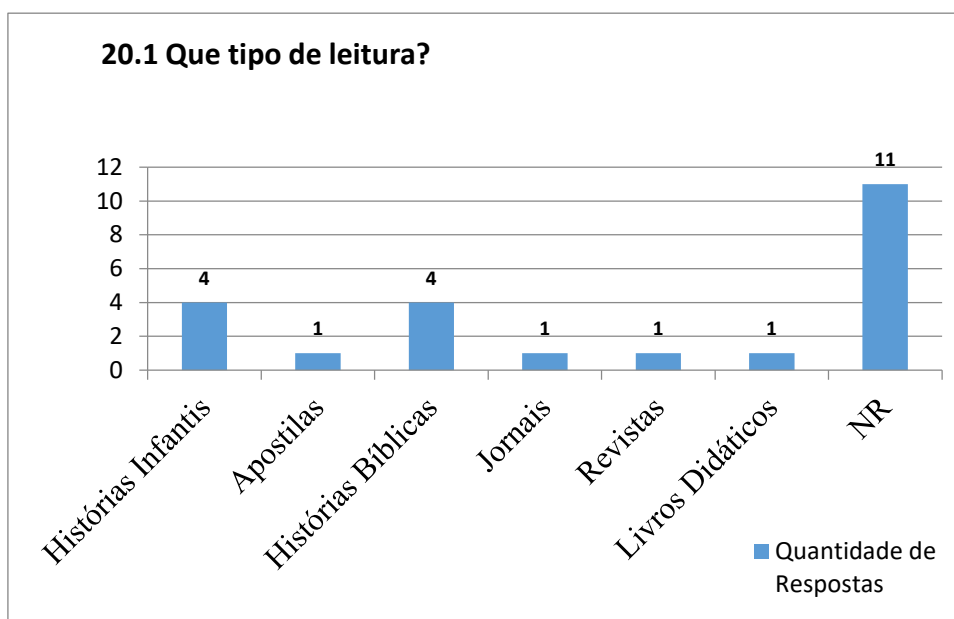


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.17.1.- Aspectos referentes ao incentivo à leitura II

Relativo ao tipo de livro que costumam ler para os filhos 4 pais responderam histórias infantis, 4 responderam histórias bíblicas, 1 apostilas, 1 jornais, 1 revistas, livros didáticos e 11 não responderam.

Figura 21: Que tipo de leitura?

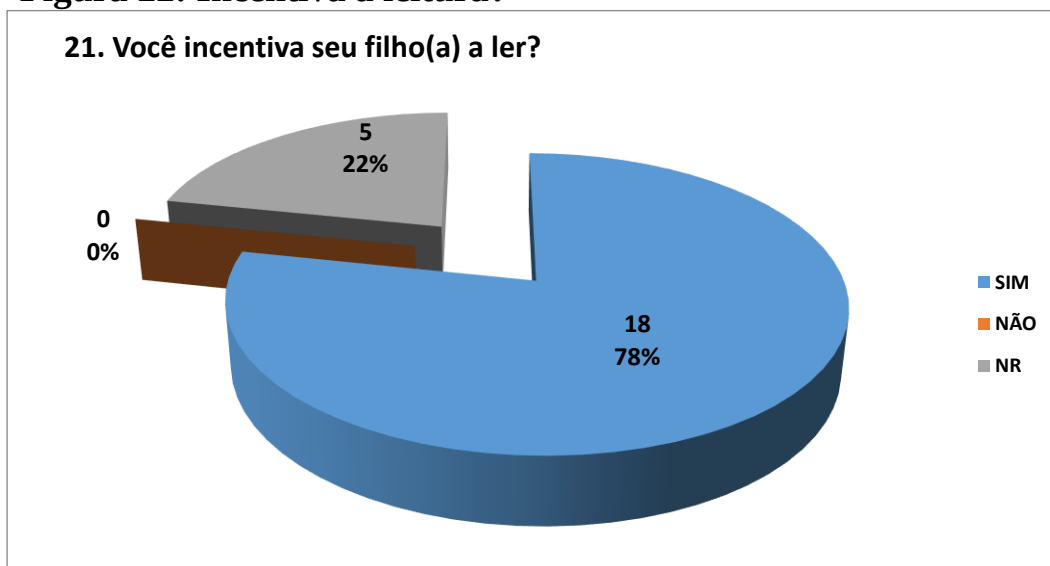


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.18- Aspectos referentes ao incentivo à leitura I

Referente ao incentivo à leitura dos filhos 78% afirmaram incentivar os filhos a ler e 22% não responderam.

Figura 22: Incentiva a leitura?

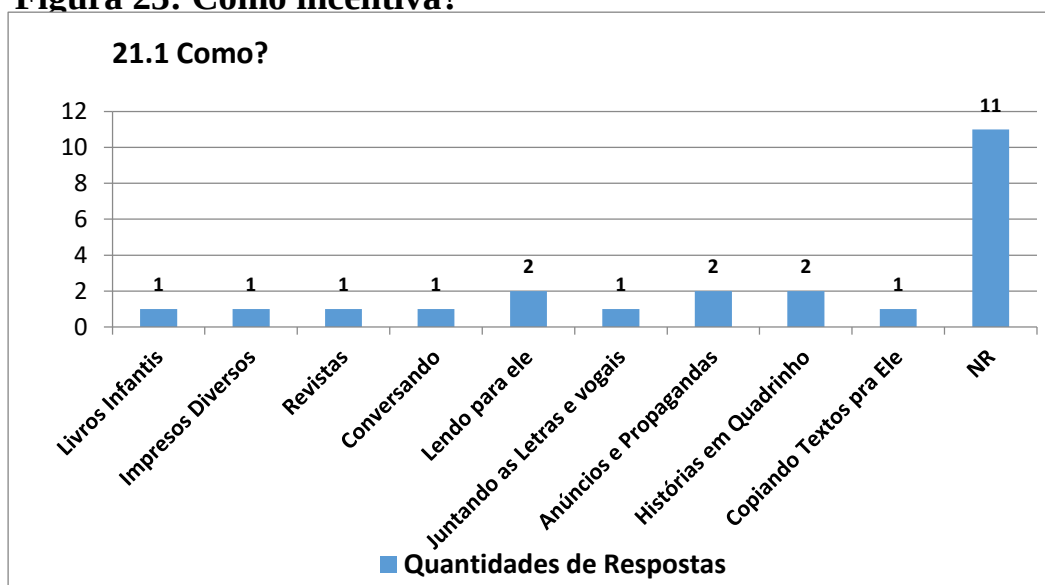


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.18.1- Aspectos referentes ao incentivo a leitura II

Sobre a forma de incentivo aos filhos a leitura 2 pais responderam lendo para eles, 2 anuncios e propagandas, 2 histórias em quadrinhos, 1 livros infantis, 1 impressos diversos, 1 revistas, 1 conversando, 1 juntando as letras e vogais, 1 copiando textos para ele e 11 não responderam.

Figura 23: Como incentiva?

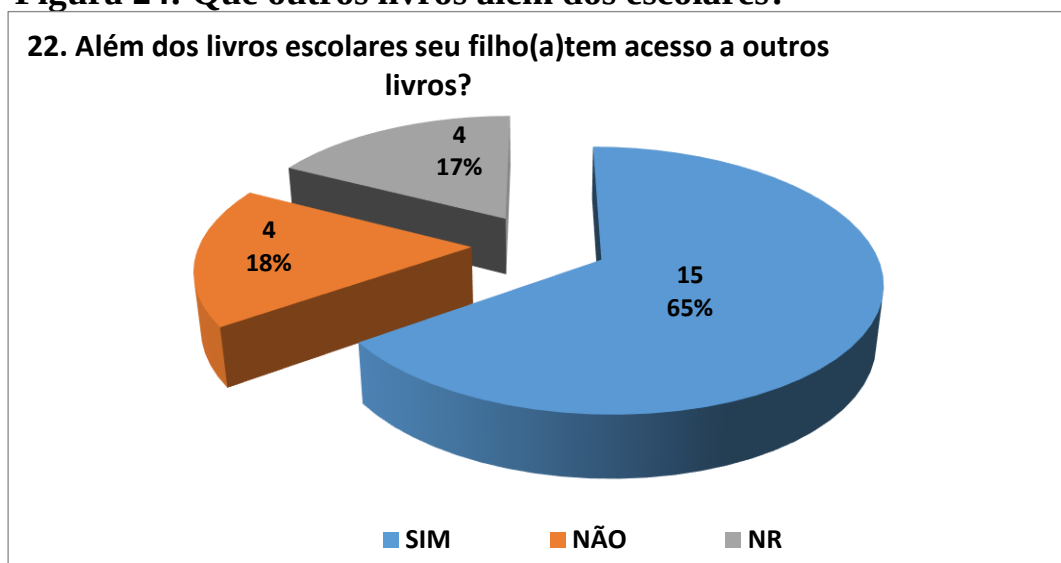


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.19- Aspectos referentes ao incentivo a leitura I

Retativo ao acesso da criança a outras literaturas 65% dos pais afirmaram que os filhos tem acesso 18% dos pais afirmaram que os filhos não tem acesso e 17% não responderam.

Figura 24: Que outros livros além dos escolares?

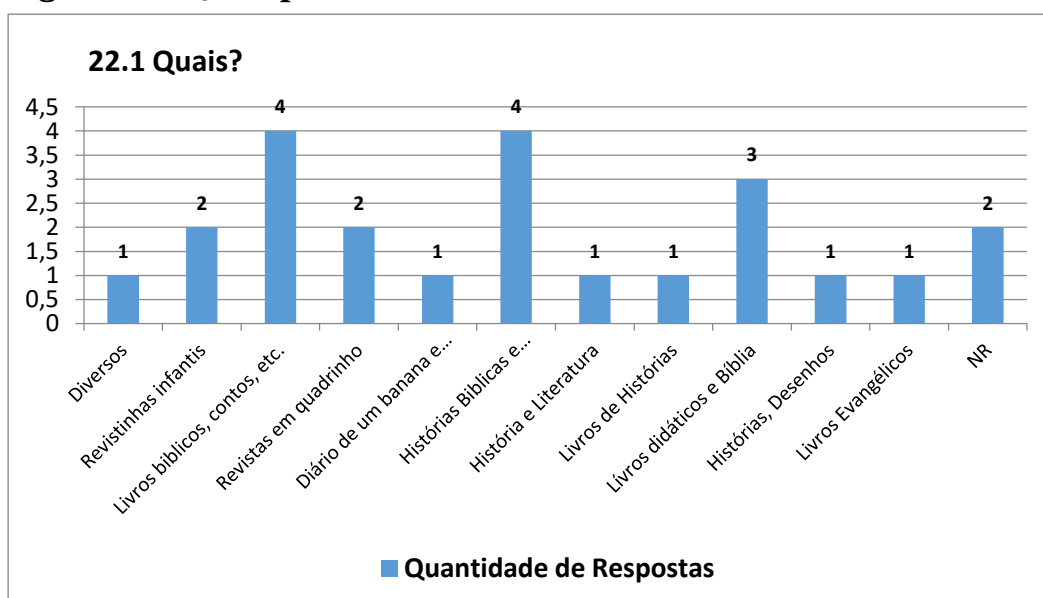


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.19.1- Aspectos referentes ao incentivo a leitura

Referente aos tipos de literaturas que os filhos tem acesso 4 pais responderam livros bíblicos e contos, 4 histórias bíblicas e quadrinhos, 3 livros didáticos e a Bíblia, 2 revistinhas infantis, 2 revistas em quadrinhos, 1 diversos, 1 diário de um banana e histórias, 1 história e literatura, 1 livros de histórias, 1 histórias e desenhos, 1 livros evangélicos e 2 não responderam.

Figura 25: Que tipo de livros?

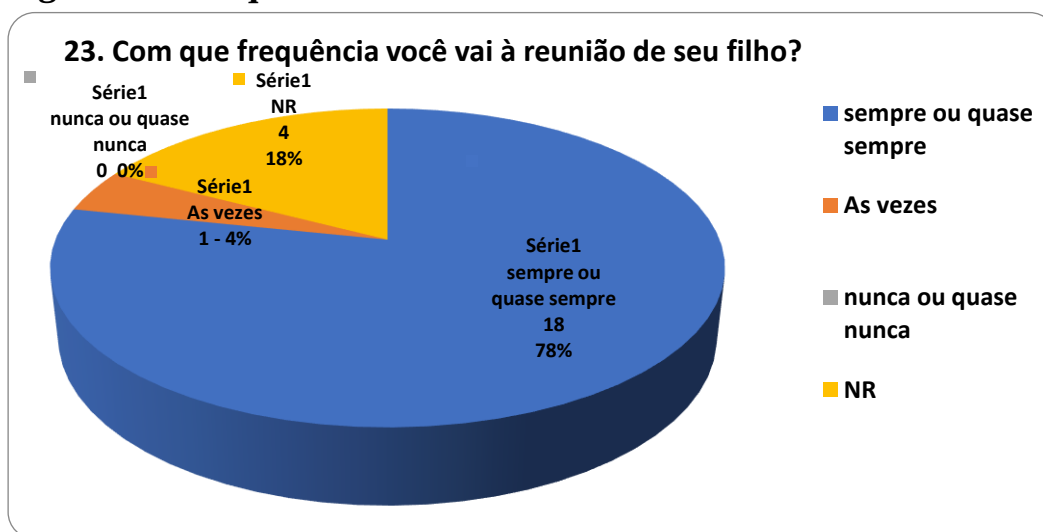


Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.20- Aspectos referentes ao acompanhamento

Em relação a participação nas reuniões 78% dos pais afirmaram participar, 4% dos pais não participam e 18% não responderam.

Figura 26: Frequência as reuniões do filho.



Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

4.1.21- Súmula das respostas dos questionários I

Quadro 3: Súmula das respostas dos questionários.

Nº	Q2	Q3	Q4	Q5	Q7	Q8	Q9	Q10
1	PAI	SIM	3	1 A 3	FUND. COMP	FUND. INCOMP	IMPORTANTE	NR
2	MÃE	SIM	4	1 A 3	MÉDIO	SUPERIOR INCOMPELTO	GRANDE VALOR	SIM
3	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
4	MÃE	SIM	4	3 A 5	FUND. INCOMP	FUND. INCOMP	SOCIALIZAÇÃO	SIM
5	MÃE	SIM	5	1 A 3	SUP. INC	MÉDIO INCOMPLETO	ESSENCIAL	SIM
6	MÃE	NÃO	4	MENOS DE 1	MÉDIO INC	MÉDIO	FUTURO	NÃO
7	MÃE	SIM	3	MENOS DE 1	MÉDIO INC	MÉDIO INC	FUNDAMENTAL	SIM
8	MÃE	NÃO	3	1 A 3	SUP. INC	MÉDIO INC	IMPORTANTE	SIM
9	PAI	SIM	3	3 A 5	MÉDIO	SUPERIOR INCOMPELTO	IMPORTANTE	SIM
10	MÃE	NÃO	3	MENOS DE 1	FUND. INCOMP	FUNDAMENTAL	APRENDER	SIM
11	MÃE	SIM	4	1 A 3	FUND. INCOMP	MÉDIO	FUTURO	SIM
12	MÃE	NÃO	6	1 A 3	FUND. INCOMP	FUNDAMENTAL	NR	SIM
13	MÃE	NÃO	4	1 A 3	FUND. INCOMP		IMPORTANTE	SIM
14	NR	SIM	5	3 A 5	MÉDIO	MÉDIO	IMPORTANTE	SIM
15	MÃE	SIM	3	1 A 3	FUND. INCOMP	FUNDAMENTAL	IMPORTANTE	NR
16	MÃE	SIM	6	1 A 3	FUNDAMENTAL	MÉDIO	É TUDO	SIM
17	PAI	NR	NR	NR	FUNDAMENTAL	FUNDAMENTAL	FUNDAMENTAL	SIM
18	MÃE	NÃO	5	3 A 5	MÉDIO	NR	NR	SIM
19	MÃE	SIM	4	+ DE 5	FUND. INCOMP	MÉDIO	FUNDAMENTAL	SIM
20	AVÓ	SIM	6	MENOS DE 1	FUND. INCOMP	FUNDAMENTAL	CONHECIMENTO	SIM
21	MÃE	SIM	5	1 A 3	MÉDIO	MÉDIO	FORMAÇÃO	NÃO
22	MÃE	SIM	6	MENOS DE 1	FUND. INCOMP	FUNDAMENTAL	IMPORTANTE	SIM
23	MÃE	NÃO	5	MENOS DE 1	MÉDIO	FUNDAMENTAL	FUTURO	SIM
24	MÃE	SIM	5	1 A 3	MÉDIO	MÉDIO	ALICERCE	SIM

Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

Relativamente ao quadro 3 verifica-se a súmula das respostas questões 02 a 10 do questionário dos pais. referente à vida sócio econômica da família, sobre o responsável pelas informações do questionário, a formação da base familiar, a renda familiar, a escolaridade dos pais, e a importância da educação escolar na visão dos pais. Destacam-se as questões que os pais não responderam com (NR).

Enfatiza-se que sobre as alunas com deficiência, que não participaram das atividades de testagem, nos quadros de resultados das avaliações dos alunos não constarão os números 13 e 16.

A súmula das respostas por aluno possibilita uma análise mais real referente aos dados socioeconomicos e aprendizagem dos alunos.

4.1.22- Súmula das respostas dos questionários II

Quadro 4: Súmula das respostas dos questionários.

Nº	Q11	Q12	Q13	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23
1	SIM	2º ANO	NÃO	SIM	SIM	PAIS	SIM	SIM	SIM	NÃO	SEMPRE
2	SIM	2º ANO	NÃO	SIM	SIM	MÃE	SIM	SIM	NR	NÃO	SEMPRE
3	NR	NR	NR	NR	NR	RN	NR	NR	NR	NR	NR
4	NÃO	3º ANO	SIM	SIM	SIM	MÃE	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
5	SIM	2º ANO	NÃO	SIM	SIM	PAIS	NÃO	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
6	SIM	1º ANO	NÃO	SIM	SIM	IRMÃ E TIA	SIM	NÃO	SIM	SIM	SEMPRE
7	SIM	2º ANO	NÃO	SIM	SIM	PAIS	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
8	SIM	3º ANO	SIM	NÃO	NR	MÃE	NÃO	NÃO	SIM	SIM	AS VEZES
9	SIM	3º ANO	NÃO	SIM	SIM	PAIS	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
10	SIM	2º ANO	SIM	NÃO	SIM	AVÓ	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SEMPRE
11	SIM	3º ANO	SIM	NÃO	SIM	MÃE	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
12	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR	MÃE	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
13	SIM	2º ANO	SIM	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
14	SIM	3º ANO	SIM	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
15	NR	NR	SIM	SIM	SIM	MÃE	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
16	NÃO	NR	SIM	SIM	SIM	MÃE	NR	NÃO	SIM	SIM	SEMPRE
17	NÃO	3º ANO	SIM	NÃO	SIM	MÃE	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
18	SIM	3º ANO	NÃO	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
19	SIM	2º ANO	SIM	NÃO	SIM	PAIS	SIM	SIM	SIM	NÃO	SEMPRE
20	SIM	1º ANO	NÃO	SIM	SIM	AVÓ	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
21	SIM	3º ANO	NÃO	SIM	SIM	MÃE	SIM	SIM	SIM	NÃO	SEMPRE
22	NÃO	NR	SIM	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
23	SIM	3º ANO	SIM	SIM	SIM	TIA	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE
24	SIM	2º ANO	NÃO	SIM	SIM	MÃE	SIM	SIM	SIM	SIM	SEMPRE

Fonte: Inquérito por questionários aos pais (elaborado pela autora).

Relativamente ao quadro 4 verifica-se a súmula das respostas às questões 11 a 23 do questionário dos pais, 23 pais responderam às questões. Destacam-se as questões não respondidas por (NR). Enfatiza-se a importância das respostas por aluno para a análise segura dos dados sobre o acompanhamento da aprendizagem de leitura dos alunos.

4.2- Inquerito por entrevista

Aplicou-se as entrevistas semiestruturadas, com o secretário da escola, que neste período respondia pela gestão da escola e com a pedagoga que atua no turno matutino. A entrevista foi conduzida pelo pesquisador através de roteiro previamente estabelecido, onde os entrevistados respondiam as perguntas de acordo com suas concepções e sem fugir às questões.

As questões principais do roteiro buscavam verificar as ações que a escola desenvolve em relação à aprendizagem de leitura e escrita, como acompanha os alunos

com dificuldades de aprendizagem, qual a visão referente à formação dos professores e as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula.

As entrevistas foram aplicadas de forma individual, com uma média de trinta a quarenta minutos de duração, sendo registradas através de gravação de áudio das respostas dos entrevistados para serem posteriormente transcritas.

Nesta perspectiva este instrumento possibilitou ao investigador o aprofundamento sobre a realidade educativa, observando as concepções metodológicas da equipe administrativa em relação ao ensino e aprendizagem de leitura e de escrita.

Na análise de conteúdos das entrevistas a busca foi em caracterizar a identificação dos entrevistados quanto a formação, a área e tempo de atuação na escola, numa análise referente às concepções metodológicas voltadas ao tema da pesquisa.

Na sequencia da análise de conteúdo das entrevistas apresentam-se a análise categorial que de acordo com Bardin (2011, p.95) “...proceder uma análise de conteúdo clássica com, o quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência s dos temas, com todas as entrevistas juntas.”

4.2. 1- Caracterização dos entrevistados

Quadro 5: Súmula da Caracterização dos entrevistados.

Questões	Entrevistado A	Entrevistado B
2-Formação	Administração.	Pedagogia com habilitação em orientação educacional.
3- Função que desempenha na escola?	Secretário Escolar em horário integral	Pedagoga do turno matutino
4. Há quanto tempo você desenvolve o seu trabalho na escola?	6 anos	24 anos

Fonte: Roteiro de entrevista (elaborado pela autora)

Conforme observa-se no quadro 5 os entrevistados possuem formação específica e experiencia na área que desempenham na escola, com carga horária de tempo integral para o secretário e meio expediente para a pedagoga.

4.2. 2- Análise categorial das entrevistas

Quadro 6: Concepção de educação.

Questões	Entrevistado A	Entrevistado B
5-Qual a importância da Educação	Aumentar o nível de conhecimento para evoluir na vida cidadã e na vida profissional.	Aprender conceitos importantíssimos que vão ajudar na formação educacional. É a base da aprendizagem.

Fonte: Roteiro de entrevista (elaborado pela autora)

Referente as concepções de educação conforme observa-se no quadro 6 os dois entrevistados se posicionaram considerando a importância da educação para a formação educacional.

Quadro 7: Súmula das respostas referentes a aprendizagem da leitura e da escrita.

Questões	Entrevistado A	Entrevistado B
6-Como você observa o trabalho de leitura e escrita na escola?	Contínuo na sala de aula e na biblioteca.	Na leitura inicial são explorados a oralidade, reconhecimento do som de cada letra, quanto a escrita falta treino de escrita de palavras, percebe-se um número pequeno que produz texto com coerência e boa escrita.
7- Como a escola acompanha o desempenho dos alunos na leitura e na escrita? E quais os instrumentos que utiliza?	Pelas avaliações internas realizadas pelos professores em sala de aula e pelas avaliações externas.	Por meio dos trabalhos realizados dentro da escola no sentido de testes, exames vindo de fora e leituras diárias que verifica-se o que o aluno já alcançou e que não alcançou e que fase, que hipótese de leitura.

Fonte: Roteiro de entrevista (elaborado pela autora)

Observa-se no quadro 7 sobre o modo como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, comparando as respostas dos entrevistados nota-se que o ensino da leitura na escola ocorre de forma sistemática em sala de aula, sendo explorados a oralidade e os sons das letras. Existe também apoio da biblioteca da escola no desenvolvimento da leitura. Quanto à escrita, o entrevistado B fala da falta de um trabalho contínuo, poucos alunos produzem textos com coerência e escrita correta.

Observa-se ainda no quadro 7 pelas respostas dos entrevistados que os resultados da leitura e da escrita dos alunos são acompanhados por meios de avaliações internas e externas.

Quadro 8: Súmula das respostas referentes a formação continuada.

Questões	Entrevistado A	Entrevistado B
8- Qual a sua concepção em relação à formação continuada?	É importante, para o professor conseguir novas habilidades e técnicas pedagógicas.	Percebo que os professores se utilizam de recursos pedagógicos que são orientados pelo Pnaic.
9- Neste ano a escola organizou alguma atividade de formação continuada, atualização, treinamento, capacitação na escola?	Não, só a secretaria de educação	Não

Fonte: Roteiro de entrevista (elaborado pela autora)

O quadro 8 mostra a súmula das respostas dos entrevistados sobre a formação continuadas dos professores, o entrevistado A considera a formação continuadas importante porque auxilia o professor a adquirir novas habilidades e técnicas pedagógicas. O entrevistado B percebe que os professores utilizam recursos que são orientados na formação do Pnaic. Os entrevistados afirmam que a escola não organizou nenhuma formação para os professores neste ano, somente a Secretaria de Educação.

Quadro 9: Súmula das respostas referentes as dificuldades de aprendizagem.

Questões	Entrevistado A	Entrevistado B
10- A escola realiza alguma ação para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita no 3º ano?	Intervenções pedagógicas que são realizadas entre os próprios professores da turma.	Projeto de intervenção para diminuir esse impacto de reprovação que seria um número maior, mais se trata de alunos repetentes dentro da escola, com histórico de repetência, da falta mesmo de acompanhamento escolar.
11- Com que frequência na escola são discutidos com os professores medidas com objetivo de melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos?	Bimestralmente através do Radm, fazemos análise dos resultados e rendimentos dos alunos infrequentes, onde se propõe o plano de ação	Bimestralmente são mostrados os dados que resultam nas ações que vão alcançar um melhor rendimento no bimestre seguinte.

12- Com que frequência os pais são chamados para conversar sobre problemas de aprendizagem de seus filhos?	Bimestral, mas sempre que é necessário, a escola, os professores chamam os pais.	Bimestralmente, porém no percurso do bimestre são chamados os pais dos alunos que estão necessitando de uma certa atenção.
--	--	--

Fonte: Roteiro de entrevista (elaborado pela autora)

O quadro 9 apresenta a súmula das respostas dos entrevistados sobre as ações da escola frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos da turma do 3º ano. Comparando as respostas do quadro 9 observa-se haver uma intervenção pedagógica realizada pelos professores, assim como reuniões bimestrais para análise de resultados e elaboração de um plano de ação. Os entrevistados também afirmam que os pais são chamados bimestralmente e sempre que é necessário.

4.3 – Observação Naturalista

Objetivou-se através da observação da sala de aula verificar a metodologia adotada pela professora durante a aplicação das aulas, os recursos didáticos utilizados para explorar os conteúdos trabalhados, a participação dos alunos e os resultados das avaliações aplicadas pelo pesquisador no período de observação quanto à leitura e escrita dos alunos. Aborda-se no primeiro momento de registro desse instrumento as questões metodológicas da professora e na sequencias as atividades desenvolvidas pelo pesquisador.

4.3.1 – A Metodologia de ensino adotada pela professora

Observou-se quanto as metodologia de ensino adotada nas aulas assistidas que a professora buscava uma interação com a turma por meio de diálogo e indagações. Assim como nas aulas expositivas contextualizava os conteúdos trabalhados com a vivencia dos aluno

Quanto à turma observou-se haver quatro grupos de alunos quanto ao nível de desenvolvimento do processo de aprendizagem. O primeiro grupo era participante ativo em todas as atividades. O segundo grupo participava das atividades quando eram direcionadas individualmente. O terceiro grupo não participava porque tinha dificuldades de aprendizagem e o quarto grupo era de alunos com deficiência, a maioria estava alheio ao processo.

Nesta etapa de descrição registrou-se as ações consideradas relevantes para a análise dos objetivos da pesquisa. Relata-se as metodologias sobre os trabalhos desenvolvidos com gêneros textuais envolvendo a aprendizagem de leitura, interpretação e análise linguística.

Referente a esta prática registrou-se o trabalho desenvolvido com os gêneros: fábula “A Galinha de Ovos de Ouro”⁵, Narrativa “A Casa Ambulante”⁶ (ANEXO M), Texto Informativo “Os Tipos de Moradia” (ANEXO N), Música “A Casa que Rimava”⁷ (ANEXO S,T), Vídeo “A Mentira que Dói” e leitura de Gibi da turma da Mônica .

As metodologias adotadas com base nestes gêneros textuais envolviam a leitura inicial realizada pela professora, leitura silenciosa pelos alunos, interpretação oral e escrita, aulas expositivas explorando os conteúdos por meio de figuras, cartazes, atividades escritas individuais e em grupo, assim como atividades práticas de análise linguística de palavras.

Outra estratégia metodológica observada na prática da professora foi a contextualização dos textos trabalhados com conteúdos de outras disciplinas, onde buscava a compreensão dos alunos por meio das atividades desenvolvidas.

Após a leitura dos textos foram desenvolvidas atividades de exploração de palavras, por meio de análise linguística, trabalhando os fonemas e os grafemas das palavras que apareciam nos textos.

Quanto aos materiais didáticos verificou-se o uso de textos e atividades impressos, livro didático, vídeo, gibis, fichas e cartazes.

4.3.2 – Avaliação de leitura de texto

As atividades desenvolvidas pelo pesquisador para verificar o nível de compreensão leitora dos alunos foi baseada nos textos: “Alice no País das Maravilhas” (ANEXOS C e D), “O boi e o disco voador” (ANEXOS E) e a Lata de Biscoito (ANEXOS F).

A avaliação de leitura de texto e interpretação foi realizada individualmente de forma oral, tendo como objetivo identificar como acontecia o processo de leitura dos alunos da turma.

Para esta avaliação o pesquisador realizou leitura e interpretação textual de forma oral, observando a pronúncia correta das palavras, assim como a compreensão leitora. De acordo com a leitura realizada pelo aluno era atribuída uma nota pelo pesquisador conforme identificado no quadro 2. O teste de leitura foi realizado tendo como base os textos citados.

⁵ Esopofoi o tr

⁶ Elisa Toyama

⁷ Toinha Vieira

Quadro 10: Resultados da avaliação de leitura.

Nível de Leitura	Nota 0	Nota 1	Nota 2	Nota 3
Não lê sílabas e palavras.	X			
Lê sílabas e palavras.		X		
Lê textos sem compreensão.			X	
Lê textos com compreensão.				X

Fonte: Nível de leitura dos alunos (elaborado pela autora)

O quadro 10 mostra as notas atribuídas pelo pesquisador, conforme os resultados da leitura e interpretação oral realizados individualmente com os 23 alunos a partir dos textos.

Quadro 11: Identificação dos níveis de leitura.

Nº	Garatujas	Nota	Identifica e escreve sílabas	Nota	Identifica o som e relaciona com a letra	Nota	Escreve alfabeticamente	Nota
	Fase pré-silábica		Fase silábica		Fase silábica alfabética		Fase alfabética	
1							X	3
2							X	3
3							X	3
4			X	1				
5							X	3
6							X	3
7							X	3
8							X	3
9							X	3
10					X	2		
11					X	2		
12	X	0						
13					X	2		
14			X	1				
15					X	2		
16	X	0						
17					X	2		
18							X	3
19					X	2		
20							X	3
21							X	3
22			X	1				
23							X	3
24							X	3

Fonte: Atividade de leitura dos alunos (elaborado pela autora)

Relativamente ao quadro 11 observa-se os resultados do teste de leitura em voz alta e interpretação de textos 8,3% dos alunos⁸ não conseguiram ler sílabas, 12,5%

⁸ Alunas com deficiência

conseguiram ler sílabas e palavras, 25,0% conseguiram ler textos mas não compreendiam a leitura e 54,2% conseguiram ler textos com compreensão.

4.3.3 – Teste de Escrita Ditado de Palavras

Na observação quanto ao nível de escrita dos alunos aplicou-se duas listas composta de 40 palavras a primeira lista conforme a lista de Justi e Justi (2009, p.172,173). Sendo 10 palavras regulares de alta frequência; 10 palavras regulares de baixa frequência; 10 palavras irregulares de alta frequência e 10 palavras irregulares de baixa frequência. A segunda lista composta de 28 palavras adaptada do exemplo de texto ditado de Moraes (2012, p.173).

Na sequência apresentam-se os resultados dos acertos do ditado em percentual por alunos nas testagens para observar o uso da rota utilizada pelo aluno. Nesta testagem também foram calculados os seguintes efeitos seguindo os conselhos de Sales e Parente (2002).

Efeito de frequência e regularidade: porcentagem de acerto de palavras regulares de alta frequência menos a porcentagem de acertos de palavras regulares de baixa frequência. Ainda referente ao efeito de frequência: porcentagem de acerto de palavras irregulares de alta frequência menos a porcentagem de acertos de palavras irregulares de baixa frequência;

Efeito de extensão: porcentagem de acerto de palavras curtas menos a porcentagem de palavras longas.

Efeito de lexicalidade: porcentagem de acertos de palavras regulares menos a porcentagem de acertos de pseudopalavras, e ainda porcentagem de acertos de palavras irregulares menos o acerto de pseudopalavras.

Em relação aos erros nas testagens observou-se também algumas das sete categorias tratadas por Sales e Parente (2002, p.179).

- 1- Regularização: a pronúncia grafema-fonema irregular de uma palavra é substituída por uma pronúncia regular e mais frequente da correspondência em questão (ex. Boxe lido como boche).
- 2- Desconhecimento de regra ortográfica: pronúncia incorreta, não leva em conta a regra de acentuação (ex. casa, cassa).
- 3- Desconhecimento de regra de acentuação: a pronúncia da palavra não leva em conta as regras de acentuação (ex. parágrafo, lida como paragrafo).

- 4- Lexicalização: uma pseudopalavras é lida como uma palavra real, mantendo relações de semelhança formal (ex. ezercicio lido como exercício).
- 5- Não resposta: quando não foi enunciada nenhuma pronúncia ao estímulo apresentado.

No quadro 12 apresenta-se as notas e percentuais referentes aos acertos e erros por aluno no ditado de palavras isoladas em relação às características das palavras quanto à regularidade e frequência.

Quadro 12: Resultados do ditado de palavras regulares de alta e baixa frequência.

Resultado do ditado de palavras de alta frequência operação regular					Resultado do ditado de palavras de baixa frequência operação regular			
Nº	Acerto	%	Erros	%	Acerto	%	Erros	%
1	9	90,0	1	10,0	4	40,0	6	60,0
2	10	100,0	0	0,0	5	50,0	5	50,0
3	9	90,0	1	10,0	7	70,0	3	30,0
4	0	0,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0
5	9	90,0	1	10,0	5	50,0	5	50,0
6	9	90,0	1	10,0	4	40,0	6	60,0
7	10	100,0	0	0,0	6	60,0	4	40,0
8	10	100,0	0	0,0	6	60,0	4	40,0
9	8	80,0	2	20,0	6	60,0	4	40,0
10	6	60,0	4	40,0	2	20,0	8	80,0
11	5	50,0	5	50,0	1	10,0	9	90,0
12	0	0,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0
13								
14	1	10,0	9	90,0	1	10,0	9	90,0
15	1	10,0	9	90,0	3	30,0	7	70,0
16								
17	1	10,0	9	90,0	2	20,0	8	80,0
18	10	100,0	0	0,0	8	80,0	2	20,0
19	8	80,0	2	20,0	6	60,0	4	40,0
20	10	100,0	0	0,0	9	90,0	1	10,0
21	9	90,0	1	10,0	6	60,0	4	40,0
22	0	0,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0
23	9	90,0	1	10,0	5	50,0	5	50,0
24	10	100,0	0	0,0	8	80,0	2	20,0

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justi e Justi (2009, p.172,173).

Relativamente ao quadro 12 observou-se que os alunos classificados como alfabéticos conforme compara-se com o quadro referente ao resultado da leitura de textos apresentaram entre 8 a 10 acertos nas palavras regulares de alta frequência, tendo uma variação de 4 a 9 acertos em relação as palavras regulares de baixa frequência. Constatando assim que os alunos tiveram mais acertos nas palavras que eles tem contato através dos livros didáticos, literaturas e outras leituras as quais tem contato no seu contexto de convívio social.

Quadro 13: Resultados do ditado de palavras regulares de alta frequência.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE	DESVIO PADRÃO
0	3	13,6	3,14	0,14	0,02	
1	3	13,6	3,14	0,14	0,02	
5	1	4,5	3,14	2,14	4,58	
6	1	4,5	3,14	2,14	4,58	
8	2	9,1	3,14	1,14	1,30	
9	6	27,3	3,14	-2,86	8,18	
10	6	27,3	3,14	-2,86	8,18	
	22	100,0	3,14		4,48	2,11

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justo e Justo (2009, p.172,173).

Em relação ao quadro 13 observa-se ainda sobre a escrita correta de palavras regulares de alta frequência onde foram testados 22 alunos, 6 alunos obtiveram 100%, de acertos, 6 alunos obtiveram 90% acertos, 2 alunos obtiveram 80% acertos, 1 aluno obteve 60% de acerto, 1 aluno obteve 50% de acertos, 3 alunos obtiveram 1 % de acerto e 3 alunos obtiveram 0,% de acertos nas palavras regulares de alta frequência.

Nesta testagem dos 22 alunos, 6 tiveram excelentes resultados, escrevendo corretamente todas as palavras regulares de alta frequência. Estes alunos foram classificados na avaliação de leitura no nível alfabético. 6 alunos obtiveram acerto de 9 palavras sendo os alunos classificados alfabéticos e silábicos alfabéticos. 2 alunos tiveram acerto de 6 e 5 palavras sendo os alunos classificados como silábicos alfabéticos e 3 alunos obtiveram 1% de acerto e 3 alunos obtiveram 0,% de acertos. Sendo estes alunos classificados na leitura como silábicos e pré silábicos.

Quadro 14: Resultados do ditado de palavras regulares de baixa frequência.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE	DESVIO PADRÃO
0	3	13,6	2,2	-0,8	0,64	
1	2	9,1	2,2	0,2	0,04	
2	2	9,1	2,2	0,2	0,04	
3	1	4,5	2,2	1,2	1,44	
4	2	9,1	2,2	0,2	0,04	
5	3	13,6	2,2	-0,8	0,64	
6	5	22,7	2,2	-2,8	7,84	
7	1	4,5	2,2	1,2	1,44	
8	2	9,1	2,2	0,2	0,04	
9	1	4,5	2,2	1,2	1,44	
	22	100,0	2,2		2,27	1,50

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justo e Justo (2009, p.172,173).

Relativamente ao quadro 12 observa-se ainda sobre a escrita correta de palavras regulares de baixa frequência na testagem do ditado de 22 alunos, 1 aluno teve em ordem decrescente 90%, de acertos, 2 alunos tiveram 80%, 1 aluno teve 70%, 5 alunos tiveram 60%, 2 alunos obtiveram 40%, 1 aluno teve 30%, 2 alunos obtiveram em ordem decrescente 20% e 10% de acertos e 3 alunos obtiveram e 0% de acerto de palavras regulares de baixa frequência.

Nesta testagem apenas 4 alunos obtiveram melhores resultados no acerto de palavras regulares de baixa frequência, sendo os alunos classificados no nível alfabético. 9 alunos obtiveram acerto entre 7, 6 e 5 palavras sendo os alunos classificados alfabéticos e silábicos alfabéticos, 7 alunos obtiveram acerto de 4,3,2, e 1 palavra sendo os alunos classificados como silábicos alfabéticos e 3 alunos não conseguiram acerto de nenhuma palavra, sendo os alunos classificados como silábicos.

Quadro 15: Resultado do acerto de palavras regulares de alta e baixa frequência do ditado em comparação aos níveis de leitura

Nº	Pré Silábicos	Alta Freq	Baixa Freq	Silábicos	Alta Freq	Baixa Freq	Silábicos Alfabéticos	Alta Freq	Baixa Freq	Escrita Alfabética	Alta Freq	Baixa Freq
1										X	9	4
2										X	10	5
3										X	9	7
4				X	0	0						
5										X	9	5
6										X	9	4
7										X	10	6
8										X	10	6
9										X	8	6
10							X	6	2			
11							X	5	2			
12	X	0	0									
13							X	0	0			
14				X	1	1						
15							X	1	3			
16	X	0	0									
17							X	1	2			
18										X	10	8
19							X	8	6			
20										X	10	9
21										X	9	6
22				X	0	0						
23										X	9	5
24										X	10	8

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justí e Justí (2009, p.172,173) e Ferreiro e Teberosky (1999),.

Relativamente ao quadro 15 constatou-se com base na classificação dos alunos nos níveis de leitura de Ferreiro e Teberosky (1999), assim como observando os estudos

realizados por Pinheiro, (1994, apud SOARES, 2016, p. 273, 274), “palavras de alta frequência foram lidas com mais rapidez e menos erros que as palavras de baixa frequência em todas as séries, o que indica o uso da rota lexical, pelo reconhecimento de palavras arquivadas no lexico mental, porque frequentes.”

Percebeu-se na testagem do ditado de palavras regulares de alta e baixa frequência dos 22 alunos, que 13 alunos utilizam preferencialmente a rota lexical na leitura, 3 alunos utilizam ambas as rotas na leitura, 3 alunos utilizam apenas a rota fonológica e 3 alunos não utilizaram nenhuma das rotas.

No quadro 16 apresenta-se as notas e percentuais referentes aos acertos e erros por aluno no ditado de palavras isoladas em relação às características das palavras quanto à regularidade e frequência.

Quadro 16: Resultado da avaliação do ditado de palavras por aluno

Resultado do ditado de palavras de alta frequência operação irregular					Resultado do ditado de palavras de baixa frequência operação irregular			
Nº	Acerto	%	Erros	%	Acerto	%	Erros	%
1	6	60,0	4	40,0	5	50,0	5	50,0
2	10	100,0	0	0,0	8	80,0	2	20,0
3	9	90,0	1	10,0	8	80,0	2	20,0
4	1	10,0	9	90,0	0	0,0	10	100,0
5	9	90,0	1	10,0	6	60,0	4	40,0
6	9	90,0	1	10,0	8	80,0	2	20,0
7	10	100,0	0	0,0	4	40,0	6	60,0
8	9	90,0	1	10,0	9	90,0	1	10,0
9	9	90,0	1	10,0	7	70,0	3	30,0
10	6	60,0	4	40,0	2	20,0	8	80,0
11	6	60,0	4	40,0	4	40,0	6	60,0
12	0	0,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0
13								
14	2	20,0	8	80,0	1	10,0	9	90,0
15	3	30,0	7	70,0	2	20,0	8	80,0
16								
17	2	20,0	8	80,0	2	20,0	8	80,0
18	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0
19	9	90,0	1	10,0	8	80,0	2	20,0
20	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0
21	9	90,0	1	10,0	7	70,0	3	30,0
22	0	0,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0
23	7	70,0	3	30,0	8	80,0	2	20,0
24	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justi e Justi (2009, p.172,173).

Relativamente ao quadro 16 apresenta-se uma comparação entre as notas e percentuais referentes aos acertos e erros por aluno no ditado de palavras isoladas em relação às características das palavras quanto à regularidade e frequência, sendo palavras

de alta frequência operação irregular e palavras de baixa frequência operação irregular. As comparações destes resultados podem ser observadas de forma mais detalhada nos quadros nº 17 e 18.

Quadro 17: Resultado do ditado de palavras irregulares de alta frequência.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE	DESVIO PADRÃO
0	2	9,1	2,75	0,75	0,56	
1	1	4,5	2,75	1,75	3,06	
2	2	9,1	2,75	0,75	0,56	
3	1	4,5	2,75	1,75	3,06	
6	3	13,6	2,75	-0,25	0,06	
7	1	4,5	2,75	1,75	3,06	
9	7	31,8	2,75	-4,25	18,06	
10	5	22,7	2,75	-2,25	5,06	
	22	100,0	2,75		4,78	2,19

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justi e Justi (2009, p.172,173).

Em relação ao quadro 17 ainda sobre a escrita correta de palavras irregulares de alta frequência dos 22 alunos testados, observa-se que 5 alunos obtiveram 100% de acerto das palavras; 7 alunos obtiveram 90% de acertos, 1 obteve 70%, 3 alunos obtiveram 60% , 1 aluno teve 30%, 2 alunos obtiveram 20%, 1 aluno teve 10% e 2 alunos obtiveram 0% de acertos no ditado de palavras irregulares de alta frequência.

Quadro 18: Resultado do ditado de palavras irregulares de baixa frequência.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE	DESVIO PADRÃO
0	3	13,6	2,00	-1	1,00	
1	1	4,5	2,00	1	1,00	
2	3	13,6	2,00	-1	1,00	
3	1	4,5	2,00	1	1,00	
4	1	4,5	2,00	1	1,00	
5	1	4,5	2,00	1	1,00	
6	1	4,5	2,00	1	1,00	
7	2	9,1	2,00	0	0,00	
8	5	22,7	2,00	-3	9,00	
9	1	4,5	2,00	1	1,00	
10	3	13,6	2,00	-1	1,00	
	22	100,0	2,00		1,8	1,34

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justi e Justi (2009, p.172,173).

Em relação ao quadro 18 observa-se ainda sobre a escrita correta de palavras irregulares de baixa frequência dos 22 alunos testados 3 alunos obtiveram 100% de acertos, 1 aluno teve 90%, 5 alunos obtiveram 80%; 2 alunos obtiveram 70%, 1 aluno

teve em ordem decrescente 60%, 50%, 40%, 30% e 10%, 3 alunos obtiveram em ordem decrescente 20% e 0% de acerto em palavras irregulares de baixa frequência.

Quadro 19: Resultado do acerto de palavras irregulares de alta e baixa frequência do ditado em comparação aos níveis de leitura.

Nº	Pré Silábicos	Alta Freq	Baixa Freq	Silábicos	Alta Freq	Baixa Freq	Silábicos Alfabéticos	Alta Freq	Baixa Freq	Escrita Alfabética	Alta Freq	Baixa Freq
1										X	6	5
2										X	10	8
3										X	9	8
4				X	1	0						
5										X	9	6
6										X	9	8
7										X	10	6
8										X	9	9
9										X	9	7
10							X	6	2			
11							X	6	4			
12	X	0	0									
13							X	0	0			
14				X	2	1						
15							X	3	2			
16	X	0	0									
17							X	2	2			
18										X	10	10
19							X	9	8			
20										X	10	10
21										X	9	7
22				X	0	0						
23										X	7	8
24										X	10	10

Os estudos de Pinheiro (1994) citado por Soares (2016, p.274.), realizados com crianças brasileiras de 2ª e 3ª série, mostram que em relação “as palavras de baixa frequência produziam mais erros que as palavras de alta frequência”.

Percebeu-se na testagem do ditado de palavras regulares e irregulares de alta e baixa frequência nos quadros 15 a 19, que dos 22 alunos, que 13 alunos utilizaram preferencialmente a rota lexical na escrita, pois nos acertos de palavras tanto na frequência quanto na regularidades os acertos foram superiores nas palavras de alta frequência.

Ainda referente ao efeito de frequência na escrita Soares (2016) afirma com base nos estudos realizados em crianças brasileira “ que palavras vistas com alta frequência passam a integrar o lexico ortográfico e semântico, sendo lidas e escritas predominantemente pela rota lexical. Soares conclui que como aplicação para métodos

de alfabetização, que atividades que proporcionem às crianças convívio intenso e rico com material escrito, incentivando-as a ver/ler e registrar/escrever palavras de alta frequência na língua escrita, colaboram graças ao efeito de frequência, para a constituição e ampliação de seu léxico ortográfico e semântico, o que provoca o uso da rota lexical, assim contribuindo para o desenvolvimento de leitura e escrita mais rápida e segura.” (SOARES, 2016, p. 273).

Tabela 1 Média e desvio padrão da porcentagem de acertos no ditado de palavras isoladas, em cada categoria psicolinguística e efeito de frequência .

(N=22)		
	Média	DP
Regulares Alta Frequência	3,14	2,11
Regulares baixa Frequência	2,2	1,50
Irregulares Alta Frequência	2,75	2,19
Irregulares Baixa Frequência	2,0	1,34

Fonte: Atividade de ditado de palavras Justi e Justi (2009, p.172,173).

A tabela 1 mostra a média dos resultados de acertos obtidos no primeiro ditado de quarenta palavras isoladas realizado com os alunos para verificar o nível de escrita. Participaram do ditado 22 alunos. Sendo a média dos resultados de 3,14% de acerto de palavras regulares de alta frequência , 2,2% de acertos de palavras regulares de baixa frequência, 2,75 % de acertos de palavras irregulares de alta frequência e 2,0 % de acertos de palavras irregulares de baixa frequência .

Os resultados da tabela confirmam as diferenças em percentuais de acertos obtidos pelos alunos em relação à frequência e regularidade, constatando que as médias dos alunos foram superiores nas palavras de alta frequência tanto em relação a palavras regulares quanto de palavras irregulares. Quanto às palavras de baixa frequência os acertos nas palavras regulares foram superiores às palavras irregulares.

4.3.4 – Testagem de leitura duplo canal

Aplicou-se a testagem de leitura duplo canal, com participação de 22 alunos considerando o uso da rota fonológica e da rota lexical. Objetivando analisar as rotas preferencialmente usadas pelos alunos na leitura em voz alta de palavras isoladas, seguindo a lista de sessenta palavras de Salles e Parente (2002, p.185).

A análise a partir dessa lista de palavras voltava-se às características psicolinguísticas das palavras quanto a regularidade e irregularidade, frequência ou

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Instituto de Educação

familiaridade de palavras de alta e baixa frequência de ocorrência na língua, estímulos curtos e longos e lexicalidade ou seja palavras reais e pseudopalavras.

Antes da realização da testagem as crianças eram orientadas dos procedimentos da leitura, sendo em voz alta e rápida. Antes do início da testagem foi aplicado um teste experimental composto de oito palavras.

Após as orientações deu-se início a testagem individualmente, realizando as gravações de vídeos do tempo de leitura de cada bloco de vinte palavras. Durante a leitura foram feitas as anotações dos acertos e erros das palavras lidas.

O teste foi aplicado usando a apresentação no programa power point, por meio de um Notebook Acer Aspire E5-471, processador Intel(R) Core (TM) i3-4005U, Windows 8.1.

As gravações eram realizadas usando um aparelho celular Samsug Gálix J3, que cronometrava o tempo de leitura de cada bloco de vinte palavras regulares, vinte palavras irregulares e vinte pseudopalavras (ANEXO L).

Quadro 20: Resultado de acertos e erros de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras na leitura de voz alta.

Palavras Regulares	Acertos	Erros	Palavras Irregulares	Acertos	Erros	Pseudopalavras	Acertos	Erros
SALA	22	0	TÁXI	17	5	TAPI	22	0
FADA	22	0	BELO	21	1	LOBE	22	0
CAMPO	19	3	BOSQUE	17	5	CUSBE	16	6
CARRO	20	2	VELHO	18	4	JOLHA	16	6
LIVRO	19	3	PROVA	21	1	PRINA	18	4
OPERAÇÃO	18	4	ALFABETO	19	3	BELTOFA	16	6
PRESENTE	18	4	RESPOSTA	17	5	PARESTA	17	5
PARÁGRAFO	9	13	EXERCÍCIO	14	8	AZERCICO	13	9
IMPORTANTE	19	3	TRANSPORTE	18	4	PRANTORCA	12	10
DINHEIRO	20	2	EXEMPLO	15	7	ASPRONA	18	4
GRADE	11	11	LEBRE	15	7	BRELE	18	4
JÓIA	18	4	ÔNIX	14	8	UNAS	20	2
PRATA	18	4	BLOCO	17	5	CLOBO	10	12
SURDO	17	5	SORTE	18	4	TURSE	19	3
VAGA	20	2	FIXO	15	7	CIFO	20	2
ORFANATO	18	4	SAXOFONE	13	9	NEFOXONA	20	2
CARAMUJO	19	3	AQUARELA	15	7	EREQUELA	14	8
MARGARIDA	17	5	CRUCIFIXO	11	11	CRAFISSOCA	18	4
GELATINA	19	3	COTONETE	21	1	TONECOTE	16	6
CROCODILO	18	4	BERINGELA	18	4	LABERINJA	17	5

Fonte: Atividade da lista de (Salles e Parente, 2002, p.185).

Relativamente ao quadro 20 observa-se os resultados referentes aos acertos e erros das sessenta palavras testadas na leitura em voz alta, para verificação da rota de leitura. O quadro mostra as palavras e o número de acerto por alunos no momento da testagem.

Quadro 21: Resultado de acertos na leitura em voz alta de palavras regulares, irregulares e pseudopalaavras por aluno.

Nº	Leitura de palavras regulares	% de acertos por alunos	Leitura de palavras irregulares	% de acertos por alunos	Leitura de pseudo palavras	% de acertos por alunos
1	18	81,8	18	81,8	17	77,3
2	19	86,4	18	81,8	20	90,9
3	19	86,4	19	86,4	20	90,9
4	2	9,1	0	0,0	3	13,6
5	16	72,7	18	81,8	18	81,8
6	19	86,4	20	90,9	15	68,2
7	20	90,9	18	81,8	18	81,8
8	20	90,9	20	90,9	17	77,3
9	18	81,8	17	77,3	20	90,9
10	15	68,2	5	22,7	8	36,4
11	13	59,1	10	45,5	13	59,1
12	19	86,4	18	81,8	15	68,2
13						
14	15	68,2	6	27,3	8	36,4
15	16	72,7	12	54,5	18	81,8
16						
17	14	63,6	7	31,8	11	50,0
18	19	86,4	17	77,3	18	81,8
19	18	81,8	17	77,3	17	77,3
20	20	90,9	20	90,9	19	86,4
21	18	81,8	16	72,7	16	72,7
22	2	9,1	1	4,5	0	0,0
23	19	86,4	11	50,0	13	59,1
24	19	86,4	19	86,4	17	77,3

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

Em relação ao quadro número 21 observa-se o percentual de acertos por aluno na leitura em voz alta no momento da testagem para verificação da rota de leitura.

Para cada bloco de vinte palavras atribui-se nota 1 para os acerto e 0 para os erros. Os quadros 20 e 21 mostram o número de acertos em percentuais de cada bloco de palavras no momento da leitura em voz alta.

Quadro 22: Resultado de acertos de palavras regulares na leitura do duplo canal.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE
2	2	9,1	2,75	0,75	0,56
13	1	4,5	2,75	1,75	3,06
14	1	4,5	2,75	1,75	3,06
15	2	9,1	2,75	0,75	0,56
16	2	9,1	2,75	0,75	0,56
18	4	18,2	2,75	-1,25	1,56
19	7	31,8	2,75	-4,25	18,06
20	3	13,6	2,75	-0,25	0,06
	22	100,0	2,75	0	3,93

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

Relativamente ao quadro 22 verifica-se que dos 22 alunos testados 3 leram corretamente todas as 20 palavras, 7 leram 19 palavras corretamente, 4 leram 18 palavras corretamente, 2 leram corretamente, observando a ordem decrescente 16, 15 e 2 palavras, 1 leu corretamente, observando a ordem decrescente 14 e 13 palavras.

Quadro 23: Resultado de acertos de palavras irregulares na leitura do duplo canal.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE
0	1	4,5	1,69	0,69	0,48
1	1	4,5	1,69	0,69	0,48
5	1	4,5	1,69	0,69	0,48
6	1	4,5	1,69	0,69	0,48
7	1	4,5	1,69	0,69	0,48
10	1	4,5	1,69	0,69	0,48
11	1	4,5	1,69	0,69	0,48
12	1	4,5	1,69	0,69	0,48
16	1	4,5	1,69	0,69	0,48
17	3	13,6	1,69	-1,31	1,72
18	5	22,7	1,69	-3,31	10,96
19	2	9,1	1,69	-0,31	0,10
20	3	13,6	1,69	-1,31	1,72
1,56	22	100,0	1,69	-0,03	1,56

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

Relativamente ao quadro 23 verifica-se que dos 22 alunos testados, 3 leram corretamente todas as 20 palavras, 2 leram corretamente 19 palavras, 5 leram corretamente 18 palavras, 3 leram corretamente 17 palavras, 1 leu corretamente em ordem decrescente 16,12,11,10,7,6, 1 e 0 palavras.

Quadro 24: Resultado de acertos de pseudopalavras na leitura do duplo canal.

NOTA ACERTO	FREQUÊNCIA	%	MÉDIA	RESULTADOS	VARIANTE
0	1	4,5	2	1	1,00
3	1	4,5	2	1	1,00
8	2	9,1	2	0	0,00
11	1	4,5	2	1	1,00
13	2	9,1	2	1	1,00
15	2	9,1	2	0	0,00
16	1	4,5	2	1	1,00
17	4	18,2	2	-2	4,00
18	4	18,2	2	-2	4,00
19	1	4,5	2	0	0,00
20	3	13,6	2	-1	1,00
	22	100,0	2,0	0	1,4

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

Relativamente ao quadro 24 verifica-se que dos 22 alunos testados 3 leram corretamente todas as 20 palavras, 2 leram corretamente em ordem decrescente 19, 15 e 8 palavras, 4 leram corretamente em ordem decrescente 18 e 17 palavras, 1 leu corretamente em ordem decrescente 16, 13, 11, 03 e 0 palavras.

Tabela 2 – Média e desvio padrão da percentuais de acertos na atividade de leitura de palavras isoladas em voz alta, quanto a características das palavras (regularidade, irregularidade e pseudopalavras).

	Média	D.P
REGULARES	2,75	1,98
IRREGULARES	1,69	1,25
PSEUDOPALAVRA	2,0	1,18

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

A tabela 2 mostra os resultados do desempenho médio dos alunos participantes da mostra total de leitura em voz alta de palavras regulares, a média foi de 2,75 de acertos com desvio padrão de 1,98. As palavras irregulares a média foi de 1,69 de acertos com desvio padrão de 1,25. E as pseudopalavras a média foi de 2,0 com desvio padrão de 1,18.

Considerando os resultados apresentados nos quadros 18 a 22, assim como os resultados da tabela no 2 observou-se que os alunos tiveram melhores resultados na leitura de palavras regulares e pseudopalavras do que as palavras irregulares conforme pode ser observados nas médias e desvio padrão.

Sobre o efeito de lexicalidade Soares afirma, com base nos estudos de Lúcio e Pinheiro (2011) realizados com crianças brasileiras, onde “a criança é solicitada a ler e escrever palavras reais e pseudopalavras, também chamadas de não palavras, e a rapidez e precisão com que lê ou escreve as porcentagens dessas palavras permitem inferir que rota é usada. A hipótese é como palavras reais podem ser reconhecidas no léxico mental, leitura e escrita delas seriam mais rápidas e precisas, indicando uso preferencial da rota lexical; ao contrário, leitura e escrita de pseudopalavras, inexistentes, só podem dar-se por decodificação (conversão grafofonêmica) ou codificação (conversão fonografêmica), ou seja, pela rota fonológica, mais lenta e mais suscetível a erros.” (SOARES, 2016, p. 273).

Outra testagem aplicada aos 22 alunos participantes da pesquisa para verificação do uso do duplo canal na leitura, foi o ditado de vinte e oito palavras para verificar o efeito de extensão, sendo 14 palavras curtas e 14 palavras longas.

Quadro 25: Percentuais de acertos no ditado de palavras curtas, menos os percentuais de acertos palavras longas.

Nº	CURTAS	%	LONGAS	%	RESULTADOS	%	MÉDIA	VARIANTE
1	8	57,1	6	42,9	2	14,3	1,08	0,9
2	14	100,0	9	64,3	5	35,7	1,08	3,9
3	6	42,9	5	35,7	1	7,1	1,08	-0,1
4	12	85,7	8	57,1	4	28,6	1,08	2,9
5	13	92,9	9	64,3	4	28,6	1,08	2,9
6	1	7,1	1	7,1	0	0,0	1,08	-1,1
7	7	50,0	6	42,9	1	7,1	1,08	-0,1
8	6	42,9	7	50,0	-1	-7,1	1,08	-2,1
9	11	78,6	8	57,1	3	21,4	1,08	1,9
10	14	100,0	12	85,7	2	14,3	1,08	0,9
11	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,08	-1,1
12								
13	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,08	-1,1
14	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,08	-1,1
15	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,08	-1,1
16		0,0						
17	2	14,3	1	7,1	1	7,1	1,08	-0,1
18	12	85,7	12	85,7	0	0,0	1,08	-1,1
19	4	28,6	3	21,4	1	7,1	1,08	-0,1
20	14	100,0	13	92,9	1	7,1	1,08	-0,1
21	9	64,3	9	64,3	0	0,0	1,08	-1,1
22	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,08	-1,1
23	4	28,6	3	21,4	1	7,1	1,08	-0,1
24	14	100,0	13	92,9	1	7,1	1,08	-0,1
					26		1,08	2,34

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

Relativamente o quadro 25 mostra o resultado de acerto por alunos no ditado de vinte e oito palavras, para verificar o uso da rota referente ao efeito de extensão, percebeu-se que dos 22 alunos testados 10 alunos tiveram entre 8 a 14 acertos no ditado

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Instituto de Educação

de palavras de curta extensão, 3 alunos tiveram entre 6 e 7 acertos, 4 tiveram entre 4, 2 e 1 acertos e 5 alunos não acertaram nenhuma palavra.

Em relação às palavras de longa extensão percebeu-se que dos 22 alunos testados 9 alunos tiveram 9 a 13 acertos de palavras de longa extensão, 4 tiveram entre 5 a 7 acertos, 4 tiveram entre 3 a 1 acertos e 5 não acertaram nenhuma palavra.

Considerando os resultados apresentados no quadro 25, percebeu-se que os alunos tiveram melhores resultados na escrita de palavras curtas do que na escritas de palavras longas

Estudos sobre o uso preferencial da rota de leituraa em crianças brasileira, concluem que o efeito de extensão “ manifesta-se sobretudo no início da aprendizagem da língua escrita, fase em que quanto maior o número de letras contidas na palavra mais lenta e menos precisa é a leitura e, sobretudo a escrita”. (SOARES, 2016, p. 269).

O cálculo do tempo de leitura foi a outra testagem aplicada aos 22 alunos participantes da pesquisa para verificação do uso do duplo canal na leitura em voz alta.

No quadro 26 pode ser observado o cálculo do tempo mínimo e máximo cronometrado na leitura de cada bloco de 20 palavras por alunos.

Quadro 26: Resultado do cálculo da rota de leitura em voz alta.

Alunos	Tempo de Leitura Palavras Regulares	Tempo de leitura Palavras Irregulares	Tempo de Leitura Pseudopalavras
1	00:58:00	00:45:00	01:06:00
2	00:44:00	00:41:00	01:07:00
3	00:31:00	00:33:00	00:45:00
4	01:58:00	07:31:00	01:52:00
5	00:37:00	00:38:00	00:36:00
6	01:35:00	00:42:00	01:01:00
7	00:26:00	00:30:00	00:36:00
8	00:35:00	00:34:00	00:58:00
9	00:32:00	00:38:00	00:39:00
10	02:01:00	02:12:00	01:51:00
11	02:38:00	03:31:00	03:57:00
12	01:58:00	02:16:00	01:35:00
13			
14	01:29:00	01:37:00	01:23:00
15	02:13:00	02:07:00	01:33:00
16			
17	03:20:00	03:59:00	02:30:00
18	00:48:00	00:54:00	01:05:00
19	00:43:00	00:42:00	00:45:00
20	00:31:00	00:33:00	00:52:00
21	00:42:00	00:37:00	00:52:00
22	05:29:00	05:01:00	07:16:00
23	00:45:00	01:20:00	01:15:00
24	00:30:00	00:49:00	00:48:00

Fonte: Atividade de leitura de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

Relativamente ao quadro 26 observou-se os resultados referentes ao tempo mínimo e máximo que cada alunos conseguiu na leitura do bloco de vinte palavras regulares, vinte palavras irregulares e vinte pseudopalavras.

Aferiu-se a partir da testagem dos alunos o tempo mínimo de 26 segundos e o tempo máximo de 58 segundos para a leitura de palavras regulares.

O tempo mínimo de 30 segundo e o tempo máximo de 54 segundos para a leitura de palavras irregulares.

O tempo mínimo de 36 segundos e o tempo máximo de 58 segundos para a leitura de pseudopalavra.

Quadro 27: Resumo do cálculo mínimo e máximo do tempo da leitura em voz alta.

Tempo	Regulares	Irregulares	Pseudopalavras
Mínimo	00:26:00	00:30:00	00:36:00
Máximo	05:29:00	05:01:00	07:16:00

Fonte: Atividade de leitura lista de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

No quadro 27 verifica-se que o aluno número 7 obteve o menor tempo de leitura de palavras regulares, irregulares e pseudopalavras. Porém o aluno número 20 levou o maior tempo para tentar decifrar as palavras regulares, irregulares e pseudopalavras.

Percebeu-se com base no quadro 24 que 13 alunos apresentaram o menor na testagem da leitura em voz alta com precisão no acerto das palavras lidas, realizando a testagem com maior rapidez e menos erro das palavras.

Tabela 03 Média e desvio padrão de percentuais do uso da rota de leitura em voz alta, em relação ao tempo de leitura de palavras (Regularidade, Irregularidade e Pseudopalavras)

	Média	DP
REGULARES	1,1	0,31
IRREGULARES	1,22	0,43
PSEUDOPALAVRAS	1,16	0,37

Fonte: Atividade de leitura listas de palavras Salles e Parente (2002, p.185)

A tabela 3 apresenta os resultados do desempenho médio do tempo de leitura dos alunos em cada bloco de palavras, sendo que as palavras regulares a média foi de 1,1 de acertos com desvio padrão de 0,31. As palavras irregulares a média foi de 1,22 de

acertos com desvio padrão de 0,43. E as pseudopalavras a média foi de 1,16 com desvio padrão de 0,37.

Considerando os resultados do quadro 27, assim como os resultados da tabela no 3 percebeu-se que os alunos tiveram melhores resultados na leitura de palavras regulares e pseudopalavras do que as palavras irregulares conforme pode ser observado nas médias e desvio padrão.

5 – DISCUSSÃO

Após a descrição da sequência dos instrumentos aplicados no trabalho de campo desta pesquisa, apresenta-se neste capítulo a análise reflexiva dos resultados.

Esta pesquisa envolveu 23 crianças do 3º ano do ensino fundamental inicial, ressaltando que 2 crianças com deficiência não conseguiram realizar as avaliações de testagem do duplo canal. Os demais alunos foram submetidos ao teste de ditado de palavras isoladas e leitura em voz alta para verificar a rota utilizada na leitura, observando as características linguísticas quanto ao efeito de regularidades (regulares e irregulares), efeito de frequência de ocorrência na língua (baixa frequência e alta frequência) e efeito de extensão (estímulos curtos e longos).

Nesta análise pretende-se comparar esses resultados com estudos teóricos realizados a partir da revisão bibliográfica, verificando assim se os resultados encontrados nos dados apresentam correlações com o objetivo da pesquisa.

Apresenta-se na sequência a análise por fonte de pesquisa sendo os questionários, as entrevistas e os testes realizados com os alunos.

Na fase de discussão desta pesquisa serão analisados, interpretados e discutidos os resultados encontrados no trabalho de campo, buscando um diálogo com os autores da fundamentação teórica e com outros autores que tratam sobre o assunto do tema deste estudo.

Após a descrição da sequência dos instrumentos aplicados no trabalho de campo da pesquisa, segue a análise reflexiva dos resultados.

5.1– Discussão e análise dos questionários

Diante dos resultados dos questionários aplicados aos pais dos alunos participantes desta pesquisa, no total 23 pais responderam ao questionário.

Observou-se na Q2 quanto ao comparecimento na escola para tratar de assuntos relacionados com a vida escolar das crianças que 83% foram as mães que compareceram.

Em relação aos pais apenas 4% compareceram e 13% dos responsáveis que compareceram junto a escola, não se identificaram. Considera-se com base nas demais respostas que os 13% desses responsáveis que não se identificaram no questionário sejam avós, tios, irmãos e outros representantes dos pais das crianças.

Constatou-se nesta análise das respostas dos questionários a predominância da presença das mães assumindo a responsabilidade da educação dos filhos, visto que os pais não comparecem junto a escola para acompanhar o processo educacional de seus filhos.

Ainda tratando-se da família observou-se na Q3 que 52% das crianças moram com seus pais, 39% não moram porque os pais são separados e 9% preferiram não responder.

Ressalta-se ainda nesta análise, em relação as crianças que os pais são separados, que nenhuma destas estão morando na companhia do pai.

Constatou-se assim a predominância das mães, avós e padrastos na educação das crianças, ou seja são crianças que não possuem a presença do pai na liderança da família.

Considerando que a família é responsável pela formação dos filhos, porque é na família que a criança recebe a primeira educação, e não da escola, como afirma Sampaio (2011) “... pois que a base se dá na família. É por meio dela que o sujeito se estrutura, cria vínculos afetivos, inicia seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não é na escola que o desenvolvimento começa, como pensam erroneamente muitos pais [...] alguns pais querem atribuir somente à escola o dever de ensinar e educar, sem participar desta educação. (SAMPAIO 2011, p. 76).

Referente ao nível sócio econômico das famílias, a Q5 comprova que 48% da renda familiar dos alunos está na faixa de 1 a 3 salários mínimos, 26% na faixa de menos de 1 salário mínimo, 18% na faixa de 3 a 5 salários mínimos e apenas 4% acima de 5 salários

Constatou-se ainda na Q9, que os pais não vêem a educação como fator essencial que possibilita o desenvolvimento cognitivo, social, econômico e político do cidadão contribuindo assim para sua melhoria de vida.

Sobre este aspecto descritos na Q9 em relação à importância da educação, dos 23 participantes do questionário 6 responderam que a educação é importante para as crianças, 3 que a educação é importante para todos, 2 que a educação é importante para um futuro próspero, e dos demais conforme observou-se pelas descrições dos gráficos apenas 1 responsável respondeu que a educação é importante para a formação e o desenvolvimento da criança.

Nota-se no quesito referente a importância da educação escolar na visão dos pais que dos 23 participantes, 11 pais mostram-se alheios ao processo, tendo uma compreensão vaga, e não abrangente da importância deste processo para a aquisição de conhecimentos como possibilidades para desenvolver as potencialidades e a formação profissional de seus filhos.

Constatou-se também nesta análise pela Q10 que 78% das crianças frequentaram a educação infantil, 9% não frequentaram e 13% não se manifestaram quanto ao assunto.

Verificou-se com base nesses dados que mesmo a educação infantil sendo uma etapa essencial para o desenvolvimento da criança antes do ingresso no ensino fundamental 9% dos alunos não vivenciaram esta etapa inicial da escolaridade, visto que 13% não responderam à questão.

Na percepção dos pais referente a aprendizagem, Q11 70% afirmaram que seus filhos já lêem, 26% afirmaram que seus filhos não lêem e 4% não responderam à questão.

Verificou-se com base na percepção dos pais que 26% da turma não sabe ler. Comparando esses dados com a resposta seguinte, onde 17% não responderam o ano que a criança aprendeu a ler, 17% não responderam à questão, visto que a criança ainda não desenvolveu a leitura.

Quanto ao período que o filho aprendera a ler Q12, 9% afirmaram que seus filhos aprenderam a ler no 1º ano, 35% afirmaram que seus filhos aprenderam a ler no 2º ano e 39% afirmaram que seus filhos aprenderam a ler no 3º ano e 17% não responderam à questão.

Tratando-se das dificuldades de leitura Q13, 52% dos pais responderam que os filhos tiveram dificuldades para aprender a ler, 44% afirmaram que seus filhos não tiveram dificuldades no aprendizado da leitura e 4% não se manifestaram.

Nesta perspectiva as principais dificuldades de leitura apresentadas pelos pais foram: “ conhecer palavras, aprender a ler, troca de letras, ele não consegue juntar as letras, dificuldades de juntar as letras e juntar frases, quase todas, é uma criança com deficiência, ainda em fase silábica, coordenação motora, se esquece frequentemente de tudo, nenhuma”.

Verifica-se com base nessas respostas muitos fatores identificados pelos pais como problemas que interferem na aprendizagem de seus filhos. Apesar desses resultados referentes às dificuldades de aprendizagem na Q15, 48% dos pais consideram boa a

aprendizagem dos filhos, 30% consideram uma aprendizagem regular e 22% não se manifestaram.

Referente ao gosto pela leitura Q16, 57% dos pais responderam que os filhos gostam de ler. Na Q17, 74% dos pais afirmaram que observam seus filhos lendo. Os livros mais citados pelos pais que observam os filhos lendo são, histórias infantis e revistas em quadrinhos. Dos pais 26% afirmaram que seus filhos não gostam de ler, 4% respondeu que seu filho não gosta de ler e 22% dos pais não se manifestaram.

Sobre este aspecto da observação da leitura dos filhos. O que eles estão lendo? Qual a preferencia de leitura? Qual a dificuldade para ler determinada literatura? Por que não gostam de ler? Dentre outras questões.

Observou-se pais alheios e omissos quanto a educação dos filhos, não percebendo a importância da prática da leitura para a formação de bons leitores. Não se formam bons leitores só na escola há necessidades da participação efetiva da família na formação integral da criança. Neste pensamento Relvas (2015) afirma que o hábito da leitura é fundamental para o desenvolvimento da criança (RELVAS 2015, p.59).

Nesta visão constatou-se que o melhor exemplo para uma criança tornar-se leitora é observar que os seus pais tem hábito de leitura, que eles gostam de ler. Considerando as respostas dos pais Q19, 13% não possuem hábito de leitura e 17% não se manifestaram sobre o assunto.

No que diz respeito ao acompanhamento das tarefas escolares 8 pais afirmaram ser as mães que orientam os filhos, 5 responderam ser os pais, 2 responderam ser as avós e os demais responderam ser irmã, mãe, padrasto e irmão e 5 não se manifestaram, conforme pode observar-se na descrição do gráfico 18.

Quanto ao ler para os filhos 70% afirmaram que lêem, 13% afirmaram não lerem e 17% não responderam conforme a Q20.

Sobre o incentivo à leitura Q20, 4 pais afirmaram ler histórias infantis, 4 pais afirmaram que lêem histórias bíblicas, 11 pais afirmaram não ler para os filhos e os demais que lêem apostilas, jornais e livros didáticos.

Destes pais conforme a Q21, 78% confirmaram incentivar os filhos à leitura de anúncios, propagandas, livros infantis, revistas, histórias em quadrinhos e diverso e 22% não incentivam os filhos a nenhuma forma de leitura.

Ainda em relação ao acompanhamento dos pais e sobre o incentivo à leitura Q22, somente 65% dos pais afirmaram que seus filhos tem acesso a outras literaturas fora da

escola como livros, revistas bíblicas, histórias em quadrinhos, Bíblia, revistas infantis, diversos, história e literatura, histórias e desenhos, 18% afirmaram que os filhos não tem acesso a outras literaturas e 17% dos pais não se manifestaram.

Percebeu-se também na Q23, que apenas 78% dos pais vêem a importância de acompanhar junto a escola o desenvolvimento da aprendizagem, sendo frequente as reuniões bimestrais, sendo que 18% não comparecem às reuniões bimestrais, ou seja, não se importam com a aprendizagem de seus filhos.

Constatou-se diante desses resultados que falta visão à família sobre o incentivo a leitura e participação na vida educacional dos filhos, como frequentar as reuniões escolares.

Os dados dos questionários apresentam pais que não percebem a contribuição da leitura para a formação, desenvolvimento intelectual e convívio social, como afirma Sampaio (2011) “A criança deveria estar, continuamente, neste contato com objetos que pudessem ajudá-la no desenvolvimento de habilidades motoras, linguísticas, musicais, lógicas. Estar inserida em um lar, cujos familiares tenham contato constantes com a leitura propicia ao desenvolvimento do gosto pela leitura, do colocar-se desde cedo em contato com o objeto do conhecimento.” (SAMPAIO, 2011, P.74).

Considerando ainda a participação e acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos a autora esclarece que “Crianças pequenas precisam destes acompanhamentos dos pais, que devem, “diariamente”, olhar o “diário”, verificar se há alguma atividade ou pesquisa a ser feita, [...]. Vemos também alguns pais faltarem a reuniões, às palestras oferecidas pela escola, a algumas exposições ou mesmo apresentações das crianças.” (SAMPAIO, 2011, P.84).

5.2– Discussão e análise das entrevistas

Na análise das informações advindas das entrevistas realizadas na escola procura-se caracterizar a identificação das habilidades profissionais e experiência no exercício da função desempenhada pela equipe administrativa.

Na sequência mostra-se suas concepções sobre educação, formação continuada e as ações da escola frente a leitura e as dificuldades de aprendizagens dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Constatou-se que a equipe diretiva da escola possui sem exceção nível superior com especialização na área e com habilitação para exercer a função na escola. Referente

às concepções de educação consideram ser a educação essencial para a formação integral do cidadão.

Nas informações dos entrevistados sobre o acompanhamento do desempenho da leitura dos alunos, relatam haver um trabalho contínuo desenvolvido pelos professores em sala de aula e pela biblioteca escolar, sendo explorados a oralidade e o som das letras.

Outra forma verbalizada nas entrevistas sobre o acompanhamento dos níveis aprendizagem ou hipóteses de escrita silábica são por meio das avaliações internas, realizadas pela escola que acontecem bimestralmente e externas realizadas pela secretaria de educação que acontecem também bimestralmente e pelo INEP (Intituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a cada dois anos.

Sobre as concepções da formação continuada os dados advindos das entrevistas mostram uma equipe consciente da importância da formação para a aquisição de novas habilidades e técnicas pedagógicas.

Reassaltam a importância dos recursos advindos das formações do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), nas práticas pedagógicas a partir das atividades realizadas em sala de aulas pelos professores, porém a escola não investiu neste ano em formação para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores.

Outra informação verbalizada nas entrevistas refere-se às intervenções feitas pelos professores para alcançar os alunos com problemas de aprendizagem. De acordo com os dados acontecem reuniões bimestrais da equipe diretiva com os professores para análise de resultados do rendimento dos alunos e planejamento de ações para intervir neste resultados. A escola também convoca os pais para estarem cientes desses resultados.

5.3– Discussão e análise da observação naturalista.

As atividades metodologias propostas pela professora no período da observação da sala de aula buscavam a interação da turma quanto à participação, leitura e realização de exercícios de interpretação oral, escritos e práticos.

Observou-se ser uma turma agitada, quanto ao comportamento e participação, os alunos mais participativos e que dominavam os conteúdos trabalhados, atropelavam as aulas dadas pela professora, prejudicando a aprendizagem dos demais.

Nas atividades que envolviam o trabalho de leitura, interpretação oral e escrita envolvendo a diversidade textual, apesar da motivação que era feita pela professora a interação da turma ficava só na expectativa, pois não havia motivação por parte dos alunos que não conseguiam acompanhar devido aos problemas de aprendizagem.

Observou-se através das metodologias aplicadas uma turma dividida quanto ao nível de aprendizagem, onde os conteúdos trabalhados não atingiam os objetivos propostos.

Verificou-se ainda que haviam alunos no nível alfabético com compreensão leitora, os quais participavam ativamente das aulas, interagiam e realizavam todas as tarefas solicitadas pela professora, e em algumas atividades pela rapidez com que interagiam nas atividades, impediam que os alunos com dificuldades de aprendizagem participassem.

O outro nível observado era de alunos silábicos alfabéticos, os quais tinham muitas dificuldades na leitura, praticamente não conseguiam ler, apenas decodificavam sílabas e palavras com muita lentidão e sem compreensão do texto.

Observou-se ainda que existiam alunos no nível pré silábicos com maiores dificuldades de aprendizagem, os quais necessitavam de um trabalho individualizado partindo de atividades diversificadas e direcionadas às suas especificidades, visto que não conseguiam realizar as atividades propostas porque não identificavam as letras, não conheciam o alfabeto.

Verificou-se ainda que as metodologias aplicadas pela professora da turma abrangiam na sua maioria o grupo de alunos com leitura alfabética. Quanto ao grupo com dificuldades, os quais estavam em processo de silabação, que eram lentos na leitura, não tinham compreensão leitora, ficavam ociosos.

Observou-se a necessidade de aplicação de metodologias para a aprendizagem da leitura, as quais atendessem as necessidades desse grupo de alunos, que não conheciam o alfabeto e outros que silabavam e não compreendiam o que estavam lendo. Crianças marcadas pelo fracasso escolar, conforme afirmativa de Ferreiro e Teberosky “O fracasso escolar nas aprendizagens iniciais é fato constatável por qualquer observador; embora boas intenções de educadores e de funcionários, o problema subsiste. Caberia perguntar-se, então, se as cousas dos fracassos não ultrapassam os limites da escola para se converterem num problema do sistema educacional como tal” (FERREIRO E TEBEROSKY 1999, p. 18) .

Outro aspecto importante para análise nesta turma, diz respeito aos alunos com deficiências os quais também requerem um trabalho bem específico por parte da professora, que muitas vezes não conseguia atender suas necessidades, pois sua turma era

dividida em grupos de aprendizagem, conforme se descreve nesta análise, sendo que essas crianças com deficiência também ficavam ociosas.

Constatou-se ainda com base nas observações que a professora cuja prática foi analisada procurava desenvolver estratégias de ensino envolvendo os conteúdos das demais disciplinas, buscando contextualizar com a vivência dos alunos.

Porém quanto ao trabalho diversificado, a partir de jogos e materiais concretos para atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos com problemas de aprendizagem e ou deficiência não foram desenvolvidos neste período de observação, pois as tarefas propostas na grande maioria eram exercícios orais e impressos, mais voltados para o grupo que conseguia acompanhar sem dificuldades as atividades propostas.

Diantes desses registros percebeu-se a falta de metodologias voltadas ao ensino da leitura, para atender as necessidade de aprendizagem dos alunos que não conseguiam acompanhar as atividades propostas pela professora. Thomé, Sales e Vieira (2017) ressaltam que os conteúdos deverão ser planejados em função da criança e do seu direito de aprendizagem (THOMÉ, SALES E VIEIRA 2017, p.115).

5.4– Discussão e análise da avaliação da leitura de texto

A partir da avaliação inicial de leitura em voz alta composta por três textos identificou-se os níveis de leitura observando os níveis da psicogeneses da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). A partir da leitura dos textos classificou-se a turma em quatro níveis de aprendizagem em relação à compreensão de leitura e interpretação textual, conforme apresenta-se no quadro 8.

Em relação a análise da avaliação de leitura de textos, procedeu-se inicialmente com o quarto nível que corresponde aos alunos que dominavam a pauta alfabética, tinham leitura fluente, conseguiam interpretar texto com compreensão e produziam pequenos textos.

Confirmando este pensamento Soares (2016, p. 254) diz que “Só quando essas decifração e cifração de palavras passam a ser rápidas e corretas, isto é, quando a criança se torna capaz de construir representações ortográficas das palavras, é que se pode considerar que ela realmente adquiriu habilidades de leitura e de escrita de palavras, necessárias, ainda que não suficientes, para que alcance competência de leitura e produção fluente de textos”.

Dentre os níveis de aprendizagem identificados na turma através da avaliação de leitura oral de textos, procede-se à análise dos alunos classificados como alfabéticos sendo um total de 54,2% de alunos que leram os textos com compreensão.

Nesta análise é importante a comparação deste resultado com os resultados da Q11 do questionário dos pais referentes a visão destes sobre a aprendizagem de leitura, onde 70% consideram que os filhos lêem.

Ainda referente à aprendizagem da leitura na Q15 do questionário mostra que 48% dos pais vêem a aprendizagem dos filhos como boa.

Comparando estes dados verifica-se que os resultados das avaliações que mostram 54,2% de alunos estão no nível alfabético, aproxima-se das respostas dos pais sobre a aprendizagem.

Analisando esses resultados de 54,2% de alunos que lêem que estão no nível alfabético com as respostas da Q3 dos questionários aplicados aos pais, observou-se que 52% dos alunos moram com os pais.

Esses resultados permitem uma análise mais aprofundada de comparação sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Corroborando com este pensamento os PCNs de Língua Portuguesa ressaltam que “É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada, é preciso ter boas referências. Por isso formar bons leitores depende não só de uma prática continuada de produção, mas de uma prática constante de leitura.” (PCNs, de Língua Portuguesa, 1997, p.76,77).

Comparando ainda os dados dos alunos alfabéticos 54,2% com as respostas da questão 10 dos questionários, verificou-se que 78% dos alunos dessa turma vivenciaram a educação infantil, etapa que antecede o ensino fundamental inicial.

A Resolução nº 05 (2009) que trata da educação infantil no Art. 8º inciso II, ressalta que sejam assegurados às crianças que vivenciaram a educação infantil o desenvolvimento “das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio cultural”.

Ressalta-se a importância da educação infantil para o desenvolvimento de interações que articulam os saberes da criança com outros conhecimentos, voltados para a cultura, as artes, tecnologias dentre outros, os quais passam a fazer parte do seu cotidiano nas relações que vão sendo construídas com os professores e colegas.

É importante observar o desenvolvimento cognitivo das crianças que vivenciaram a educação infantil, visto que essa etapa oportuniza um melhor desempenho das

competências e habilidades específicas da criança antes do ingresso no ensino fundamental inicial.

Sobre este aspecto Moraes (2012) enfatiza, “desejamos que algum espaço que esteja sendo conquistado, na direção de ajudarmos nossos aprendizes a, cedo, brincarem com as palavras e poderem explorar, livremente, suas dimensões gráficas e sonoras.” (MORAIS, 2012, p. 109).

Outros aspectos considerados importantes nessa análise diz respeito aos alunos com bom desempenho na avaliação de leitura textual, comparando com as respostas dos questionários dos pais, (Q16, 17,19, 20 e 21), que tratam sobre o incentivo à leitura.

Apontam que 57% dos pais afirmaram que seus filhos “gostam de ler livros infantis e histórias em quadrinhos”, 74% observam seus filhos lendo e 74% afirmam terem hábitos de leitura, 70% afirmaram que lêem para os filhos, 78% que incentivam os filhos a leitura e 65% afirmaram que os filhos tem “acesso a outras literaturas fora do ambiente escolar”.

Já em relação aos dados das respostas dos questionários sobre o incentivo a leitura e os percentuais encontrados nos resultados das avaliações, nota-se um distanciamento, pois o número de alunos leitores constatados foi de 54,2%, ou seja inferior aos dados observados pelos pais de 74%.

O terceiro nível de aprendizagem identificado na avaliação de leitura de textos são de alunos classificados como silábicos alfabéticos sendo 25,0%, que realizam a leitura com muita dificuldade, porém sem compreensão.

O segundo nível de aprendizagem identificado na avaliação de leitura de textos são de alunos silábicos sendo 12,5% que realizaram leitura de sílabas e palavras também com dificuldades.

O primeiro e último nível de aprendizagem identificado na avaliação de leitura de textos são de alunos classificados como pré silábicos sendo 8,3%, que não conseguiram realizar a leitura. Dentre estes estão 2 alunas com deficiências que não lêem.

Comparando o percentual dos três últimos níveis de aprendizagem encontra-se um percentual de 45,8% de alunos com dificuldades na aprendizagem de leitura na turma do 3º ano.

Na Q13 dos questionários dos pais verifica-se que 52% afirmaram que os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura como: Q13“conhecer as palavras, para aprender a ler, troca de letras, ele não conseguem juntar as letras, confunde muito as

letras, dificuldade em lembrar letras e juntar frases, quase todas, é uma criança com deficiência, ainda em fase silábica, coordenação motora, se esquece frequentemente de tudo, nenhuma”.

Nota-se a partir destes resultados de 45,8%, de alunos com dificuldades de aprendizagem, encontrados com base na avaliação de leitura de textos, que este resultado não se distancia dos 52,0% das respostas dadas pelos pais sobre as suas percepções quanto as dificuldades de aprendizagem dos filhos.

5.5– Discussão e análise da avaliação de escrita na testagem do duplo canal

Participaram da testagem do ditado de palavras para verificação do duplo canal rota de escrita e leitura 22 alunos, a testagem foi realizada com base nos efeitos lexicalidade, extensão, frequência e regularidade.

Esses resultados mostram a importância do conhecimento do professor sobre o efeito das características das palavras para o ensino com compreensão da leitura e escrita das crianças.

Neste pensamento Soares diz: “Para o ensino conhecer os efeitos de características das palavras sobre a leitura e a escrita interessa sobretudo por possibilitar melhor compreensão não só dos processos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também dos tipos e causas de dificuldades que eventualmente se revelem ao longo dessa aprendizagem, compreensão necessária para uma orientação adequada da alfabetização.” (Soares, 2016, p. 267).

Considerando os resultados destas testagens, conforme observou-se nos quadros 10 a 17, os alunos classificados no nível alfabético, foram os que apresentaram melhores resultados de acertos em palavras de alta frequência palavras regulares e pseudopalavras e nas palavras de curta extensão.

5.6– Discussão e análise da avaliação de leitura na testagem do duplo canal

Na análise da testagem da teoria do duplo canal na leitura, verificou-se o processo de aprendizagem de 22 alunos, sendo por meio de acertos de palavras gravadas na memória através do reconhecimento visual, rota lexical, ou por meio da mediação fonológica, ou fonografêmica, rota fonológica.

Percebeu-se a rota de leitura com base nos acertos de palavras e cálculo do tempo de respostas dos alunos nas testagens realizadas, apoiando-se em estudos anteriores realizados com crianças brasileiras.

Estudos anteriores mostram por meio de pesquisas sobre a teoria do duplo canal que através de leitura e escrita de palavras com diferentes características, inferindo-se, do tempo de resposta e dos efeitos negativos (erros) ou positivos (acertos) dessas características, a rota preferencial utilizada na leitura ou na escrita. (SOARES, 2016, p. 266).

Os resultados dos acertos quanto às características das palavras na testagem do duplo canal, percebeu-se que os 13 alunos classificados no nível alfabético, tiveram os melhores resultados nos acertos de palavras referente ao cálculo do tempo de leitura.

Sendo entre 17 a 20 acertos de palavras, correspondendo ao percentual de 54,2%, ou seja a mesma quantidade de alunos testados por meio da leitura de texto em voz alta, realizada durante o período de observação em sala de aula.

Considerando assim com base nos resultados dessa testagem, assim como em resultados de pesquisas anteriores, verificou-se que 13 alunos da turma do 3º ano utilizaram a rota lexical na leitura de palavras regulares e texto em voz alta, assim como utilizaram a rota fonológica na leitura de pseudopalavras.

De acordo com Soares (2016, p. 268) “A hipótese é que, como palavras reais podem ser lidas e conhecidas no léxico mental, leitura e escrita delas seriam mais rápidas e precisas, indicando uso preferencial da rota lexical; ao contrário, leitura e escrita de pseudopalavras, inexistente, só podem dar-se por decodificação (conversão grafofonêmica) ou codificação (conversão fonografêmica), ou seja, pela rota fonológica, mais lenta e mais suscetível a erros”.

Justifica-se o percentual de acertos dos alunos quanto às características das palavras ao efeito de frequência e extensão das palavras, pois as palavras que fazem parte da vivência delas tornam-se gravadas na sua memória fotográfica.

Os estudos de Salles e Parente (2002) trazem contribuições para a pesquisa concluindo “que as crianças podem ler tanto palavras quanto pseudopalavras da mesma forma, ou seja utilizando a rota fonológica” (SALLES E PARENTE, 2002, p. 326 apud SOARES, 2016, p. 268).

Neste pensamento os estudos de Lúcio e Pinheiro confirmam que as crianças que estão no início do processo de alfabetização, que ainda não completaram o processo de

compreensão das correspondências grafofonêmicas, não constituíram um léxico mental suficientemente rico para permitir o uso preferencial pela rota lexical. (LÚCIO E PINHEIRO, 2011, p.177 apud SOARES, 2016, p.268).

Comparando estes resultados com as respostas do questionário questão 22, sobre os tipos de literaturas que os filhos tem acesso 4 pais responderam “livros bíblicos e contos, 4 histórias bíblicas e quadrinhos, 3 livros didáticos e a Bíblia, 2 revistinhas infantis, 2 revistas em quadrinhos, 1 diversos, 1 diário de um banana e histórias, 1 história e literatura, 1 livros de histórias, 1 histórias e desenhos, 1 livros evangélicos”.

Sobre esta afirmativa Soares (2016) esclarece que “desde muito cedo a criança em processo de alfabetização memoriza e arquiva em seu léxico mental ortográfico e semântico, palavras que vê repetidamente escritas no material didático e nos livros de literatura infantil com que convive e interage, o que lhe possibilita o uso da rota lexical, e desse modo uma leitura e escrita em geral mais rápida e correta dessas palavras.” (SOARES 2016, p. 273).

Referente aos erros na leitura de palavras regulares, dos 22 alunos 6 alunos ficaram na faixa de 7, 6, 5 e 4 erros das 20 palavras. 2 alunos ficaram na faixa de 18 erros das 20 palavras regulares na leitura em voz alta.

Em relação aos erros na leitura de palavras irregulares dos 22 alunos 4 alunos ficaram na faixa de 10, 9, 8 e 4 erros das 20 palavras. 3 alunos ficaram na faixa de 15, 14 e 13 erros das 20 palavras e 2 alunos ficaram na faixa de 20 e 19 erros das 20 palavras irregulares na leitura em voz alta.

Quanto ao erro na leitura de pseudopalavras dos 22 alunos 6 alunos ficaram na faixa de 9, 7, 5 e 4 erros das 20 pseudopalavras, 4 ficaram na faixa de 20, 17 e 12 erros das 20 pseudopalavras na leitura em voz alta.

Percebeu-se na análise dos acertos e erros na leitura dessas palavras que os alunos tiveram mais sucesso no acerto da testagem da leitura de palavras regulares e pseudopalavras do que de palavras irregulares.

Percebeu-se ainda que dos alunos que foram classificados na avaliação de leitura de textos como silábicos, sendo 3 alunos o que corresponde a 12,5% da turma. Estes conseguiram 2 acertos de palavras na testagem de leitura em voz alta de palavras regulares.

Sendo constatado nessa última testagem da leitura, que não houve erros na totalidades da leitura dessas palavras, ou seja nenhum aluno ficou com 0% de acerto.

Constatou-se ainda a partir da testagem de leitura em voz alta que os alunos da turma do 3º ano tiveram maior dificuldades na leitura de palavras irregulares, sendo alto o percentual de erros dessas palavras.

Tendo alunos que ficaram classificados como silábicos na testagem da leitura de texto que erraram todas as palavras na leitura em voz alta de palavras irregulares.

Confirmou-se também em relação as pseudopalavras que os alunos classificados no nível alfabéticos tiveram muitos erros na leitura de palavras irregulares, mais do que na leitura de pseudopalavras.

Outra confirmação em relação às características das palavras irregulares e pseudopalavras foi o uso da rota fonológica no momento da testagem. Quanto ao efeito de frequência, lexicalidade, extensão e regularidade, constatando-se que os alunos tiveram muitas dificuldades na leitura de palavras irregulares, conforme analisou-se observando algumas das sete categorias de estímulos de Salles e Parente (2002).

- 1- Regularização- a pronúncia irregular de uma palavra é substituída por uma pronúncia regular e mais frequente da correspondência grafema fonema em questão em dado contexto: (ex. palavras com o (x) lidas com (ch), crucifixo, saxofone.)
- 2- Desconhecimento de regra ortográfica- pronúncia incorreta devido ao desconhecimento de certas regras contextuais da língua portuguesa (ex. Campo lida como capo, grade lida como grande).
- 3- Desconhecimento de regra de acentuação- pronúncia da palavra não leva em conta as regras de acentuação (ex. Parágrafo, lida como paragrafo, táxi lida com taxi, exercício lida como exercicio, ônix lida ônix).
- 4- Lexicalização - uma pseudopalavras é lida como uma palavra real (ex. jolha como jóia, prina como prima, azercico como exercício, clobo como globo).
- 5- Não resposta, o aluno não conseguiu ler as palavras que apareciam na tela. (SALLES E PARENTE (2002, p.179)

Sobre o efeito de frequência Soares (2016) ressalta ainda que “por outro lado, palavras de baixa frequência demandam em geral leitura e escrita pela rota fonológica, o que aumenta o tempo de reconhecimento e de codificação, e pode conduzir a erros de correspondências grafofonêmicas e fonografêmicas.” (Soares 2016, p. 273)

Quanto a cronometragem de menor tempo de leitura de palavras regulares dos 22 alunos testados 13 alunos foram classificados com o menor tempo na leitura de palavras

regulares, sendo o menor tempo de 26 segundos do aluno número 07 conforme o quadro 25.

Na leitura de palavras irregulares, constatou-se também 13 alunos com o menor tempo na testagem do duplo canal. Sendo o menor tempo de 30 segundo do aluno número 07. Quanto as pseudopalavras também constatou-se 13 alunos com o menor tempo. Sendo a cronometragem do menor tempo por aluno na de 36 segundo dos alunos número 05 e 07.

Constatou-se ainda com base nesta testagem que os 13 alunos com melhores tempo na leitura, são considerados bons leitores por ambas as rotas, tanto a lexical como a fonológica.

Referente à confirmação da rota utilizada pelo aluno no momento da testagem da teoria do duplo canal. Em concordancia com o analisado na revisão de literatura, Soares (2016, p. 260) afirma “pesquisas sobre a leitura possibilitam, porém, outros dois procedimentos para a identificação da rota utilizada: o tempo de reação vocal, isto é, o tempo entre ver a palavra escrita e dizê-la oralmente, em princípio mais longo quando a rota é sublexical; e a leitura de pseudopalavras, que permite analisar o uso da rota sublexical, já que tratando-se de palavras inexistente na língua, não podem, em princípio, ser lidas pela rota lexical.”

Considerando os resultados das avaliações dos 13 alunos classificados no nível alfabético, os quais obtiveram os melhores resultados nas testagens de verificação da rota de leitura e escrita através do ditado de palavras isoladas, na pronúncia correta de palavras na leitura em voz alta e na cronometragem do menor tempo de leitura.

Comparando o resultado das avaliações destes alunos com os resultados das súmulas dos questionários quadros 1 e 2 . Percebeu-se que dos 13 alunos, 9 alunos moram com os pais, 11 alunos os pais afirmam que frequentam todas as reuniões da escola. Verificou-se que são dados importantes considerando a importância do acompanhamento da família na vida educacional dos filhos.

Neste pensamento observou-se ainda nesta comparação de dados que dos 13 alunos, apenas 2 possuem renda familiar de 5 salários ou acima de 5 salários mínimos.

Quanto ao acesso a outras literaturas fora do contexto escolar apenas 6 destes alunos tem contato com outras leituras em casa e são incentivados à leitura pelos pais.

Quanto aos hábitos de leitura dos pais 9 afirmaram ter hábitos de leitura, assim como 9 afirmaram que lêem para os filhos.

Percebeu-se que apesar desses contexto desfavorável a aprendizagem significativa desses alunos, considerando o nível sócioeconômico médio baixo, a baixa escolaridade dos pais, e a falta de incentivo ao desenvolvimento da leitura. Observou-se que estes fatores não constituíram-se como determinantes ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, os quais conseguiram obter um bom desempenho nas testagens realizadas.

Referente a este pensamento Ferreiro e Teberosky afirmam “ Evidentemente, a importância outorgada à atividade de leitura é diferente num meio e no outro. A quantidade de material escrito e de leitores á disposição da criança tampouco é a mesma; porém, é necessário recordar que ainda a criança que provém dos setores mais desfavorecidos vive imersa numa cultura letrada (ainda que seus pais sejam analfabetos). Só o fato de sair à rua suficiente para mostrar a presença constante da escrita por todo lado.” (FERREIRO E TEBEROSKY 1999, p.167).

Quanto aos demais alunos, sendo 9 no total verificou-se através dessa testagem da rota de leitura, que estes não conseguiram realizar a leitura no tempo menor que 1 minuto conforme quadro 26.

Este alunos também não conseguiram realizar a leitura correta das palavras quadro 20.

Desses alunos 2 não conseguiram ler a maior parte das palavras extrapolando o tempo de 5:29 a 7:31 minutos no bloco de palavras conforme o quadro 26.

CONCLUSÃO

“Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

Como etapa final desta pesquisa pretende-se contribuir com a educação do Município de Manaus, quanto a socialização da pesquisa para os professores alfabetizadores que atuam no bloco pedagógico da secretaria de educação, conforme termo de compromisso (ANEXOS B), assim como a sociedade de modo geral em relação ao tema desta pesquisa, o qual possibilita uma reflexão sobre os processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental, período que corresponde à consolidação da alfabetização.

As dificuldades de aprendizagens dos alunos do 3º ano do ensino fundamental foi o foco desta pesquisa, verificando os principais fatores que interferem na aquisição de leitura e da escrita no processo inicial da alfabetização de forma fluente com compreensão.

Neste aspecto em busca do alcance dos objetivos propostos verificou-se por meio de análise de questionários aplicados aos pais dos alunos, entrevista semiestruturada aplicadas junto ao corpo administrativo da escola (no período sendo o secretário da escola e a pedagoga). Através de observação da professora e alunos, observando as metodologias aplicadas em sala de aula e a realização das atividades propostas, assim como as avaliações aplicadas aos alunos para identificação dos níveis e a rota de leitura.

A análise da pesquisa foi realizada com base na coleta de dados, selecionando as estratégias mais evidentes para a realização da discussão da análise, que foi organizada partindo do inquérito de questionários, o qual focalizou o incentivo e acompanhamento dos pais na vida educacional dos filhos, a entrevista com a equipe diretiva quanto às ações da escola, às metodologias de ensino verificando se houve diferenciação para atender os diferentes níveis de escrita e leitura das crianças em processo de alfabetização, assim como a prioridade no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e as avaliações, (testagens), para verificação da teoria do duplo canal na leitura.

A teoria do duplo canal foi um dos assuntos discutidos nessa pesquisa, buscando um diálogo com os estudiosos que aplicaram testagens em crianças brasileiras para melhor compreensão dos processos de leitura e escrita, observando as características das palavras, quanto ao efeito de lexicalidade, efeito de extensão, efeito de frequência e efeito de regularidade.

Ressalta-se as dificuldades no processo de construção e desenvolvimento da pesquisa, visto a existência de poucas literaturas na língua portuguesa sobre a teoria do duplo canal na leitura.

Pretende-se nesta etapa da pesquisa apontar caminhos para a reflexão e produção de novos saberes, possibilitando assim maior interação das relações que se estabelecem entre as pessoas e seu contexto social, interagindo com o quadro teórico que fundamentou a base científica desta pesquisa.

As avaliações de escrita e leitura tiveram como foco a identificação do nível de leitura e da escrita dos alunos. Partindo da observação da leitura e compreensão de textos e das características das palavras por meio de avaliações de ditado de palavras isoladas e

leitura em voz alta e cálculo de tempo de leitura, os quais permitiram verificar as rotas utilizadas pelos alunos na escrita e na leitura de palavras.

Verificou-se na turma, onde foi aplicada a pesquisa, quatro níveis de leitura e escrita: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

O desempenho dos alunos classificados no nível alfabético foi melhor em leitura de palavras regulares em comparação com as palavras irregulares, o que indicou o uso da rota lexical na leitura, observando assim o efeito de regularidade. Já em relação à leitura de pseudopalavras, estas tiveram melhor desempenho quando comparadas com as palavras irregulares, o que indicou o uso da rota fonológica na leitura, observando assim também o efeito de regularidade.

Na testagem da leitura desse grupo de alunos, constatou-se, ainda que o percentual de acertos de pseudopalavras tenha sido superior ao acerto de palavras irregulares, a predominância da rota fonológica lexical na leitura dessas palavras.

O segundo grupo identificado na testagem, foram de alunos alfabéticos silábicos, onde verificou-se na leitura de palavras que esses alunos só conseguiam desempenho em ler palavras isoladas e frases nos textos, porém não tinham compreensão do significado, conforme justifica Solé “a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo porque não se sabe o que não compreende.” (SOLÉ, 1998, p. 27).

No que se refere ao desempenho dos mesmos alunos na leitura de palavras regulares a quantidade de acertos também foi superior ao das palavras irregulares, o que indicou o uso da rota lexical na leitura, observando assim o efeito de regularidade. Observou-se, também que o desempenho desse grupo de alunos foi melhor na leitura de pseudopalavras, em relação as palavras irregulares, o que indicou o uso da rota fonológica na leitura, observando assim também o efeito de regularidade.

Neste caso, houve a predominância da rota fonológica, em relação a rota lexical, pois, na rota fonológica a leitura ficou mais evidente, mesmos que alunos tenham mais acertos nas palavras regulares e irregulares, contrapondo assim, com as pseudopalavras.

O terceiro grupo classificado foi de alunos no nível silábicos, nesta categoria identificou alunos silábicos com valor sonoro que conseguiam identificar sílabas e ler palavras curtas de alta frequência e alunos silábicos sem valor sonoro, identificavam as sílabas, porém sem correspondência entre letra e som, conseguiam decifrar as sílabas com muita dificuldade, porém quando terminavam não tinham compreensão do significado.

Houve alunos nesse grupo silábico que não reconheceram sílabas na leitura de palavras, assim como não conseguiram escrever nenhuma das palavras do ditado, obtendo nas avaliações 0% de acertos, na maioria das atividades realizadas.

O quarto e último grupo identificado foi de alunos do nível pré-silábicos, de um total de três alunos, dos quais dois deles eram crianças com deficiências, os mesmos não participaram das testagens.

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos silábicos alfabéticos e silábicos, apoiando-se nas evidências, verificou-se a ausência de metodologias apropriadas e direcionadas ao ensino dos grafemas para o reconhecimento de palavras e frases na leitura, assim como maior ênfase no reconhecimento das sílabas e dos fonemas no momento da escrita.

Os alunos em processo inicial de compreensão do princípio alfabético precisam ser direcionados com metodologias de ensino que possibilitem o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, e da consciência fonografêmica tratada por Magda Soares, indispensáveis para a compreensão do princípio alfabético pela criança.

Conclui-se referente a identificação da rota de leitura com base nos resultados das características das palavras que os alunos do 3º ano silábicos alfabético e alfabético, utilizaram ambas as rotas de leitura, tanto a rota fonológica quanto a rota lexical no momento de leitura de palavras, sendo mais evidente a predominância da rota fonológica no primeiro grupo, assim como a predominância da rota lexical no segundo grupo.

Considerando os fatores que afetam a aquisição inicial do processo de leitura e escrita, não devemos apenas atribuir as dificuldades de aprendizagem a esses fatores, como o nível socioeconômico dos alunos, a baixa escolaridade dos pais, a falta de incentivo e estimulação que a criança não tem em casa.

Sabe-se, no entanto, que não vamos encontrar na sala de aula a criança ideal, com fatores socioeconômicos e culturais favoráveis à aprendizagem, sendo necessário como educadores identificar os fatores contrários a aprendizagem significativa a fim de intervir e promover a competência leitora na criança de forma mais eficaz possível.

Considerando os fatores de ineficiência percebidos nesse processo como interferência na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 3º ano, observou-se a falta de formação promovida pela escola que atendesse as necessidades dos professores quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos. A falta de procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e a falta de

acompanhamento e incentivo no processo educacional por parte da família conforme discussão da análise.

Considerando ainda os fatores de interferência na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, ressalta-se a importância da interação entre a família e a escola, visto que ambas são instituições entendidas como responsáveis pela formação integral do indivíduo, cada um com sua atribuição, fator indispensável para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do cidadão.

Neste sentido, envolver as crianças em atividades que incentivem o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura de palavras tanto pela rota fonológica, quanto pela rota lexical são fundamentais nesse processo de construção de aprendizagem da escrita e da leitura, visando a formação de leitores proficientes, que de forma gradativa vão deixando de ler pela rota fonológica passando a usar a rota lexical, como ressalta Soares elas não se contrapõem, mas interagem.

Ressalta-se na conclusão deste trabalho, a importância da teoria do duplo canal, assim como a sua aplicação na prática escolar. Enfatizando a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisa sobre a temática para identificação das rotas utilizadas pelas crianças no processo inicial da leitura e da escrita.

É imperativo a necessidade da aplicação da testagem do duplo canal envolvendo um número maior de crianças, não apenas do 3º ano, mas também dos demais anos de ensino, para maior divulgação do conhecimento desta teoria.

Portanto acredita-se que a realização de pesquisa em ciências da educação está sempre produzindo novos conhecimentos, por ser um processo dinâmico e inacabado, que por consequência, irão refletir sobre algum aspecto de nossas vidas. Ressaltando que os investimentos por meio do estudo desta pesquisa contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento e qualificação da minha vida profissional.

Os conhecimentos adquiridos no processo de observação da sala de aula, assim como a convivência com as crianças, percebendo suas reais dificuldades de compreensão do princípio alfabético, nos direcionam a reflexões da necessidade de mudanças nas metodologias de ensino, “explorando texto poéticos da tradição oral que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil.” como enfatiza Morais, metodologias de ensino diferenciados a partir de jogos que possibilitem a criança explorar as dimensões sonoras e gráficas a partir do brincar com as palavras”. (MORAIS (2012, p. 93,94).

Concluo considerando, que as questões levantadas a partir desta pesquisa, abrirão caminhos para novas investigações, possibilitando reflexões e contribuindo significativamente com a aprendizagem das crianças nesse processo inicial de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 14724: (2005). **Informação e documentação** — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. 2ª ed.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Monica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. (2009). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos de idade**. (org). Belo Horizonte: UFMG/FAE/ CEALE.

ALEGRIA, J.; LEYBART, J.; MOUSTY, P. (1997). **Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria**. In: GRÉGORE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnóstica. Porto Alegre: Artes médicas.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de.(2003). **O leitor navegador** (I). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez.

AMARAL, Sérgio F. (2003). **As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez.

ANA. (2016). **Avaliação Nacional da Alfabetização**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: [http:// ana.inep.gov.br/ ANA/](http://ana.inep.gov.br/ANA/). Acessado as 14h do dia 20 de junho de 2018.

ANDRAUS JR, Salim; SANTOS, Acácia A. Angeli dos Santos. (1999). **Importância do desenvolvimento da leitura na formação do profissional**. In: WITTER, Geraldina P. (org.). **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas-SP: Alínea.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. (2007). **Metodologia da pesquisa**. Manaus: Edições UEA.

BARDIN, Laurence. (2011). **Análise de conteúdo**. Tradução. Luiz Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. (2015). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

BRASIL. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**.

BRASIL. (2012). Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no Ciclo de Alfabetização: **consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem**: ano 2: caderno 1. Brasília: MEC, SEB.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de Dezembro**.

BRASIL. (2007). Secretaria de Educação Básica. **Decreto nº 6.094/2007** (decreto do executivo) 24/04/2007.

BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental- Brasília.

BEAUCHAMP, Janete. (2007). **“Ensino fundamental de nove anos”**. In: PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Básica.

BELL, Judite. (1997). **“Como realizar um projeto de investigação”**. 1.^a Ed. Lisboa. Gradiva Publicações, S.A.

CARVALHO, Marlene. (2013). **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 10.^a. Ed. Rio de Janeiro: Vozes.

CRESWELL, John W. (2010). **Projeto de Pesquisa: Metodos quantitativos, qualitativos e mistos**; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3 ed.- Porto Alegre: Artemed.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In SNOWLING, M. J.; HULME, C. (2013). (Org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso.

COOK, Gumperz Jenny. Trad. Dayse Batista. (1991). **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA. (2012). **Pedagogicamente...** - Scoop.it www.scoop.it/t/pedagogicamente/p/3024021610/2012/10/18/estrategias-de-leitura.

FRANCO, Maria Laura P.B. (2012). **Análise de Conteúdo**. 4ª Ed. Brasília: Liber Livros.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1999). **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed.

FERREIRO, Emília. (2011). **Alfabetização em Processo**. 20ª. Ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (2011). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª. Ed. São Paulo: Cortez.

FOUCAMBERT, Jean.(1994). **“A leitura em questão”**. Trad. Bruno Charles Magnes. Porto Alegre: Artes Médicas.

FUSARI, José Cerchi.(2002). **“Formação continuada de educadores na escola e em outras situações”**. In: ALMEIDA, Laurinha (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 3ª. Ed. São Paulo: Loyola.

GARRIDO, Elza.(2002). **“Espaço de formação continuada para o professor coordenador”**. In: ALMEIDA, Laurinha. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 3ª. Ed. São Paulo: Loyola.

GENTILE, Paola. (2006). **”Família e Escola Parceiros na Aprendizagem ”. In: Revista Nova Escola.** Nº 193, Ano XXI. São Paulo: Fundação Victor Civita.

GODOY, Elena.; SENNA, Luiz Antonio Gomes. (2011). **Psicolinguística e Letramento.** Curitiba: Ibpex.

HOUAISS, Antônio. (2004). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1ª. Ed., reeimp., com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva.

HERNANDEZ, Fernando e Sancho, Juana Maria. (2007). **A Formação a parti da experiência vivida. ” In: Formação docente: O Desafio da Qualificação: Pátio revista pedagógica,** Ano 10. Porto Alegre: Artmed.

JOSEMBERG, Campos Álvaro Ferraz. (2016). **Manual Prático de Pesquisa Científica - da graduação a pós-graduação .** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Revinter.

JUSTI, Cláudia Nascimento Guaraldo; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. (2009). **Os Efeitos de Lexicalidade, Frequência e Regularidade de Crianças Falantes do Português Brasileiro.** Disponível em <http://www.scielo.br/prc>. Acesso em 28.08.2018.

LEAO, Lourdes Meireles. (2016). **Metodologia do estudo e pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores.** Petrópolis, RJ:Vozes.

LÚCIO, Angela. Maria. Vieira Pinheiro; NEVES, Rui Rothe. (2001). **Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: As tarefas de Leitura em Voz Alta e Ditado.** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7865.pdf>. Acesso em 24.07.18.

MACIEL,F; BAPTISTA,M.; MONTEIRO,S. (orgs.).(2009).**A criança de 06 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escritaem turmas de crianças de seis anos de idade.** Belo Horizonte:UFMG/FaE/CEALE.

MANAUS. (2018). Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar**. Taxa de rendimento.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. (2011). **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.

MORAIS, A. (2013). **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.) (2011). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária.

PIMENTA, Selma Garrido. (2003). “**Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. ” In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 8ª Ed. Campinas: Papirus.

PINHEIRO, Angela. Maria. Vieira; NEVES, Rui. Rothe. (2001). **Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: As tarefas de Leitura em Voz Alta e Ditado**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7865.pdf>. Acesso em 24.07.18.

Questionário Estudante de 5º ano Prova Brasil 2015. QEdu.org.br

RELVA, Marta Pires (2015). – **Neurociências e transtorno de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva** – 6 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora.

RIBEIRO, M. A. H.; ARCHANGEKO, R. (2009). – **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. In Maria Cecília de Oliveira Micotti Prefácio de Josette Jolibert. (Org.) São Paulo: Contexto.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. (2014). “**Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. ” In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **De Alfabetização a Letramento: Afinal, O Que Há Nessa Guinada?** Rio de Janeiro: Walk.

ROJO, Roxane. (2009). **Letramentos Múltiplo, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial.

SALES, J. F. PARENTE, M.A.M.P. **Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciencia fonológica em escolares**. Pro Fono Revista de Atualização Científica. Carapicuíba (S.P). v.14. n. 2. P. 175-186.mai-ago. 2002. Disponível em <http://www.ufrgs.br/neurocog/ambulatorio/tarefa-de-leitura-de-palavras-isoladas>. Acesso em 28.08.2018.

SAMPAIO, Simaia. (2011). **Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Walk.

SNOWLING, Margaret T. J; Hulme, Charles. (2013). (Org.). **A Leitura da Ciencia**. Porto Alegre: Renso.

SOARES, Magda. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. – Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda. (2003). **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**. Trabalho Apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas.

SOARES, Magda. (2012). **“Não Existe Currículo no Brasil”**. Revista Presença Pedagógica, V. 18 / Nº 107. Belo Horizonte: Dimensão.

SOARES, Magda. (2014). **Alfabetização e letramento**. 6ª ed., – São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda. (2016). **Alfabetização: a questão dos métodos**. – São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda. (2017). **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 18ª ed.,– São Paulo: Contexto.

SOLÉ, I.(1995). **“O prazer de ler”**. Em: **Revista Leitura e Vida**, nº 3, Newark/EUA, Associação Internacional de Leitura (IRA).

SOLÉ, I. (1998).**Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed.

TOMÉ, Zeina Rebouças Correa; SALES, Clotilde Tinoco e VIEIRA, Aldenei Bentes. (2017). (Org.). Pnaic Amazonas integração de saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas. Manaus: EDUA.

VILSON, J. Leffa.(1996). **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto.

APÊNDICES A Termo de Autorização

Eu, Maria Ducinéia Gomes da Silveira, aluna do Curso de Mestrado Em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona, número de matrícula 21605330, RG Nº 06463290, CPF Nº 193.775.172-49. Sob a orientação do **Professor Doutor Óscar Conceição de Souza**. Solicito autorização da Subsecretaria de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, para realização da pesquisa de campo na Escola Municipal Carmem Guimarães Hagge, da Dissertação de Mestrado.

Os procedimentos metodológicos que serão realizados pela pesquisadora serão: Observação assistemática com a professora e alunos, entrevista semiestruturada com a equipe administrativa, questionário com os pais e avaliação de leitura e escrita de palavras com os alunos. Para a realização do Projeto de Pesquisa “ **Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita no 3º ano do Ensino Fundamental**”, que tem como objetivo. Inventariar os principais fatores de ineficiência que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após a autorização desta Divisão Distrital Educacional.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Manaus, 03 de setembro de 2018

APÊNDICES B Termo de Consentimento

Senhores Pais, ou responsáveis

Eu, Maria Ducinéia Gomes da Silveira, aluna do Curso de Mestrado Em Ciências da Educação da Universidade Lusófona, desejo por meio deste informar-lhe que estamos realizando um trabalho de pesquisa “ **Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita no 3º ano do Ensino Fundamental**”.

Este estudo tem como objetivo: Inventariar os principais fatores de ineficiência que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, cujos resultados contribuirão de modo significativo com a sociedade na área da educação quanto ao processo de ensino e aprendizagem em leitura e escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Manaus, assim como com o contexto educacional de modo geral.

Por esta razão, solicitamos a sua cooperação para este estudo.

Informamos que a participação de seu filho (a) neste estudo é livre. Caso concorde em participar, fique ciente que esta pesquisa consta de um questionário a ser respondido pelos responsáveis da criança e de avaliações de leitura e escrita de palavras que serão aplicados em outro momento no ambiente da sala de aula. A tarefa a ser realizada com a criança consta da leitura e ditado de palavras.

Deixando bem claro o total sigilo e privacidade das informações que nos forem proporcionadas, e que todos os procedimentos de avaliação não implicarão em prejuízos do participante.

Eu, _____, estando ciente dos objetivos e procedimentos dessa pesquisa, concordo com a participação de meu filho (a) _____. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa. Bem como autorizo que sejam feitas coletas de outros materiais como imagens para fins de publicação e apresentação do trabalho em congressos da área da educação.

Manaus, ____ de setembro de 2018.

(Responsável legal

APÊNDICES C Questionários Para os Pais

Senhores Pais, ou Responsáveis pelos alunos que participaram da pesquisa “**Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita no 3º ano do Ensino Fundamental**”. Solicito aos senhores que responda as questões abaixo, pois serão de grande contribuição com a pesquisa que estamos realizando. Garantindo o sigilo e integridade das informações e da identidade das pessoas envolvidas.

1. Nome do aluno: _____
2. Responsável que respondeu a pesquisa () pai () mãe
3. Os pais moram juntos? () Sim () Não. Com quem a criança mora? _____
4. Quantas pessoas moram na casa? _____
5. Qual a renda familiar? () menos de 1 salário () 1 a 3 salários () 3 a 5 salários () acima de 5 salários.
6. Quais e quantos desses itens sua família possui?
Casa____ Quartos____ Banheiros____ carro____ Empregada doméstica
____ Televisão____
Máquina de lavar____ Geladeira____ Freezer separado ou de 2 portas ____ Micro-ondas
____ Computador____ Notebook____ Tablete____ Smartphone____
7. Qual a escolaridade da mãe () analfabeto () fundamental completo () fundamental incompleto () médio completo () médio incompleto () superior incompleto () Superior completo () Outro. Qual _____.
8. Qual a escolaridade do pai () analfabeto () fundamental completo () fundamental incompleto () médio completo () médio incompleto () superior incompleto () Superior completo () Outro. Qual _____.
9. Qual a importância da educação escolar para você? _____
10. Seu filho (a) frequentou educação infantil? () sim () não.
11. Seu filho (a) já sabe ler? () sim () não.
12. Quando seu filho (a) aprendeu a ler? () 1º ano () 2º ano () 3º ano.
13. Seu filho (a) apresentou dificuldades para aprender a ler? () sim () não.
14. Que tipo de dificuldades? _____
15. Como você observa a aprendizagem de seu filho (a)? () insuficiente () regular () boa.
16. Seu filho (a) gosta de ler? () sim () não.

17. Você observa seu filho (a) lendo livros e outros materiais escritos? () sim () não. Quais? _____.

18. Quem ajuda seu filho (a) nas tarefas de casa? _____

19. Você tem hábitos de leitura? () sim () não. Quais? () jornais () revistas () livros () outros.

20. Você costuma ler para seu filho (a)? () sim () não. Que tipo de leitura? _____.

21. Você incentiva seu filho (a) a ler? () sim () não. Como? _____

22. Além dos livros escolares seu filho (a) tem acesso a outros livros? () sim () não. Quais? _____

23. Com que frequência você vai à reunião de seu filho (a) () sempre ou quase sempre () às vezes () nunca ou quase nunca.

Adaptado do Questionário Sócio econômico do estudante da Prova Brasil 2015

ANEXOS A Carta de Anuência



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos

2ª agosto

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **“Dificuldade de aprendizagem na Leitura e na escrita no 3º anos do Ensino Fundamental”**, a ser realizada pela Sra. Maria Ducineia Gomes da Silveira, mestranda pertencente ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O presente projeto terá como objetivo analisar os principais fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, em especial o 3º ano do Ensino Fundamental a ser realizado junto a E.M. Carmem Guimaraes Hagge.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 19 de setembro de 2018

Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional
SEMED

ANEXOS B Termo de Compromisso



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos

Handwritten signature

TERMO DE COMPROMISSO

Eu Maria Dulcineia Gomes da Silveira, mestranda pertencente ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, comprometo-me em divulgar oficialmente à Secretaria Municipal de Educação, os resultados da pesquisa com o título **“Dificuldade de aprendizagem na Leitura e na escrita no 3º anos do Ensino Fundamental”** cujo objetivo é analisar os principais fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, em especial o 3º ano do Ensino Fundamental a ser realizado junto a E.M. Carmem Guimaraes Hagge.

Manaus, 19 de setembro de 2018

Handwritten signature of Maria Ducineia Gomes da Silveira
Maria Ducineia Gomes da Silveira
Responsável

ANEXO C Transcrição da Entrevista Sujeito 1 .

Nome:

1. Formação: Administração pela Universidade Federal do Amazonas
2. Função que desempenha na escola? Secretário Escolar
3. Há quanto tempo você desenvolve o seu trabalho na escola?

Desempenha a função a seis anos.

4. Qual a importância da educação escolar para você?

Educação escolar é tudo na vida, você tem que ter uma educação não só familiar, mas uma educação em uma instituição escolar para que você aumente seu nível de conhecimento e possa evoluir na vida cidadão, na vida profissional em tudo.

5. Como você observa o trabalho de leitura e escrita na escola, e em específico na turma do 3º ano B?

Esse trabalho de leitura e escrita é um trabalho contínuo, ele deveria começar na educação infantil e passa pelas etapas do 1º, 2º e 3º anos, onde no terceiro ano ele deve ser consolidado, além do trabalho da sala de aula, e desenvolvido paralelo o trabalho com a biblioteca escolar onde os alunos vão desenvolver essa habilidade de leitura.

6. Como a escola acompanha o desempenho dos alunos na leitura e na escrita? E quais os instrumentos que utiliza?

O nível de leitura e escrita desta escola são medidos pelas avaliações internas realizadas pelos professores em sala de aula e pelas avaliações externas realizadas da Secretaria de Educação e do Ministério de Educação.

7. Como você analisa os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)?

Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). São socializados na reunião de Resultados Avaliação de Desdobramento de Metas (RADM). Nesta reunião fazemos a análise de dados de todos os resultados da escola, ou seja, da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação do Desempenho do Estudante (ADE), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC -PROVA BRASIL), no caso dos anos ímpares quando há aplicação da prova, bem como dos resultados dos bimestres e do ano letivo da escola.

8. Você considera o processo de formação continuada importante?

O processo de formação continuada é sempre importante, a busca do conhecimento, a busca da maturidade do professor da sala de aula é importantíssima, porque ele com

isto ele consegue novas habilidade e novas técnicas pedagógicas para trabalhar em sala de aula com o aluno.

9. Neste ano a escola organizou alguma atividade de formação continuada, atualização, treinamento, capacitação na escola?

Em função do calendário apertado a escola não tem essa possibilidade de organizar essas formações, as formações são apenas as oferecidas pela própria secretaria de educação

10. Você considera as taxas de reprovação do 3º ano altas?

Acredito que não são altas, são taxas aceitáveis em função da grande quantidade de alunos com deficiência que nós temos nos 3º anos.

11. A escola realiza alguma ação para a redução da taxa de abandono e reprovação?

Sim, com relação a taxa de reprovação e abandono, a escola faz um trabalho efetivo de busca do aluno infrequente, quando necessário ainda indo até a casa do aluno e com relação a taxa de reprovação, nós procuramos sempre trabalhar de forma que o aluno adquira conhecimento e busque o máximo aprendizado para que possa ser aprovado no final do ano, o trabalho é contínuo com os professores.

12. A escola realiza alguma ação para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita no 3º ano?

Sim, nós temos além dos projetos como o Mais Educação que auxilia para o aprendizado do aluno com atividades extraclasse, nós temos as intervenções pedagógicas que são realizadas entre os próprios professores da turma, das séries, no caso do terceiro ano e intervenções pedagógicas pela própria pedagoga da escola também.

13. Qual a ação da escola referente ao reforço escolar à aprendizagem dos alunos, monitoria de reforço e recuperação?

Na verdade, a escola oferece várias com relação ao reforço principalmente nos trabalhamos com os projetos Mais Educação e Mais Alfabetização, com relação a monitoria, nós procuramos sempre buscar o aluno para que ele volte para a sala de aula, o aluno que está infrequente, o aluno que está com dificuldades o professor faz o diagnóstico para que a escola possa incluir em algum projeto de reforço e quanto a reocupação existe a recuperação paralela que o professor faz em sala de aula buscando que o aluno volte a adquirir o conhecimento e conseguir nota para se recuperar.

14. Com que frequência na escola são discutidos com os professores medidas com objetivo de melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos?

São tomadas bimestralmente através do Radm que nós fazemos a análise dos resultados e de rendimentos e de alunos infrequentes, onde se propõe o plano e ações para que se tomem estas medidas.

15. Com que frequência são desenvolvidas atividades para minimizar as faltas dos alunos na escola? Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar os problemas de faltas?

Com relação a conversa dos professores com os alunos isto é diariamente é cotidiano, os professores estão sempre em alerta ali e quando o aluno apresenta três faltas consecutivas, já começa a conversar, busca alguma ação, passa para a coordenação pedagógica e para a secretaria da escola para que tomem medidas cabíveis

16. Com que frequência os pais são chamados para conversar sobre as faltas de seus filhos em reunião de pais? E individualmente?

A frequência é bimestral, mas sempre que é necessário, a escola, os professores chamam os pais.

17. Nesta turma do 3º ano “B” a escola enviou alguém na casa dos alunos para verificar problemas de falta?

Nesta turma não, não tivemos nenhum caso.

ANEXO D Transcrição da Entrevista Sujeito 2 .

Nome: Formação:

Pedagogia com habilitação em orientação educacional, porque faz parte de uma parte antiga, porque agora as formadoras saem nas quatro formações.

1- Função que desempenha na escola?

Pedagoga do turno Matutino.

2- Há quanto tempo você desenvolve o seu trabalho na escola?

O tempo na escola aproximadamente uns vinte e quatro anos.

4- Qual a importância da educação para você?

Bom, a educação ela a partir do momento que a gente nasce, acredito que a gente já está passando por uma educação, claro uma educação inicial que é feita na família, no âmbito familiar, onde você vai aprendendo aos poucos a questão ética na educação o que é certo, o que é errado o que faz parte de uma convivência harmoniosa entre os seres de uma família, e após essa primeira fase, que eu chamo até inicial é onde a escola entra porque ela vai sistematizar todo o ensino propriamente dito, a iniciação em primeira educação tratando-se da educação infantil, onde a criança aprende assim conceitos importantíssimos que vai ajudar na formação educacional deles, conceitos que vão construir mais tarde no ensino fundamental a base da aprendizagem em si, tratando-se no caso de tanto na leitura, quanto na matemática, é na educação infantil que forma toda essa preparação para dar início a educação formal em si, a sistematização de tudo que a escola necessita trabalhar com a criança no caso de tratando do 1º ano é uma criança, e esses saberes, praticamente são os mesmos quando passa para a formação de conteúdo, no entanto elas vão a cada ano formando um grau de dificuldades nessa aprendizagem, que fazem parte da própria grade curricular da escola. Eu penso assim que a educação se inicia assim desde a base até o 3º grau.

5- Como você observa o trabalho de leitura e escrita na escola?

Na escola o trabalho de leitura e escrita eles inicialmente tratando-se ainda do 1º ano de ensino, elas exploram a oralidade, a audição de leitura referentes ao conteúdo propriamente das fases da leitura porque quando a criança entra aqui na escola no 1º ano raramente a criança já traz dentro de si o que é mais importante para iniciar uma leitura propriamente dita, eu falo quando trato de leitura nesse primeiro momento ainda é a leitura o reconhecimento do som de cada letra, estou falando ainda da leitura numa fase muito rudimentar, não estou me referindo a leitura avançada, a leitura que

vai chegar a um letramento, na leitura que vai chegar na formação do letramento e sim na leitura inicial. Então na escola o que eu observo no 1º ano há uma grande preocupação de todos os professores, essa compreensão do entendimento de um fonema, essa relação fonema grafema, esse momento eu acredito que a criança na educação infantil já teria que trazer ao 1º ano pra ser desenvolvido as fases mais avançadas na leitura, o nosso 1º ano ainda alcança um resultado assim considerado assim bom, se compararmos com a leitura inicial da criança, porque ainda conseguimos a leitura com sua oralidade bem definida onde você percebe que ele já reconhece realmente todas os fonemas e além de já interpreta pequenos textos. Quanto ao 2º ano são crianças que ainda a leitura não completaram propriamente dita devido a questão do bloco pedagógico que obedece a um critérios também de leitura que ainda alguns alunos estão em definição que deveria se completar no 3º ano também, e a escrita eu vejo assim na escola um pouquinho, falta mais de, eu acredito que é treino até de escrita mesmo de palavras, porque hoje a criança deveria escrever corretamente no 3º ano, e percebe-se um número muito pequeno de crianças que produz um texto com certa coerência e uma boa escrita, isso ainda a gente pode observar um certo número de crianças que ficaram pra trás nessa fase são esses alunos que ainda vão para um 4º ano enfrenta algumas de dificuldades, porem alguns já ficam retidos no 3º ano devido à falta de realmente de uma leitura mais elaborada nessa fase.

6-Como a escola acompanha o desempenho dos alunos na leitura e na escrita? E quais os instrumentos que utiliza?

Um dos critérios que a escola dentro interiormente a escola acompanha é por meio dos trabalhos realizados dentro da escola no sentido de é testes mesmos elaborados para ver essas questões, porem associado a isto, existe também os exames vindo de fora, também as crianças são analisadas segundo a sua classificação na leitura onde que momento eles encontram de acordo com este teste da avaliação do desempenho do estudante porque a própria escola realiza as seus exames internos e é por meio desses exames internos leituras diárias que verifica-se que o que o aluno já alcançou e que não alcançou e que fase, que hipótese de leitura se encontra, isso é feito bimestralmente.

7-Como a escola acompanha o desempenho dos alunos na leitura e na escrita? Quais os instrumentos que utiliza?

A escola ela é submetida além do exame da Avaliação Nacional de Alfabetização, que eles mostram resultados de eficiência na leitura, eles são e também pela secretaria municipal de educação. Esses exames eles mostram na realidade o que, como a criança segundo é os critérios que eles esperariam que a escola estivesse e nos mostram esses resultados como devemos ainda alcançar esses resultados, eles servem de direcionamento na realidade, para nós buscarmos uma eficácia maior na leitura, produção de texto, matemática, que são as duas avaliações realizadas.

8- Qual sua percepção em relação a formação continuada?

Bom, a cada formação continuada realizada pela secretaria eu percebo que eles talvez os professores, eles buscassem outras formas de trabalhar dentro do DDPM o órgão responsável pela Semed em trabalhar essas questões..., o que há muitas queixas sobre o que se trabalha lá, porém o Pnaic já houve sim mais um apoio ao professor, até pelos materiais mesmo, percebo que dentro da escola alguns professores se utilizam de recursos pedagógicos que são orientados pelo Pnaic, é um carro chefe da formação do professor alfabetizador dentro da escola, uma colaboração muito grande, que eu percebo pela observação dos próprios professores mediante os resultados lá dos cursos que são oferecidos mensalmente.

9- A escola realiza alguma ação para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita no 3º ano?

Sim, projetos de intervenção da própria professora da sala, e em parceria com os programas federais.

10- Como você analisa as taxas de reprovação do 3º?

Não são altas, se considerarmos alguns fatores como os alunos com deficiência que estão nessas turmas e não tem condições de avançar.

11- A escola realiza alguma ação para a redução da taxa de abandono e reprovação?

Sim, os professores informam na secretaria da escola as crianças que tem 5 faltas, a escola por meio dos processos dos alunos entra em contato com a família para verificar a situação dos alunos, encaminha também aos órgãos competente de acordo com a situação do aluno.

12- A escola realiza alguma ação para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita no 3º ano?

No ano de 2017 para evitar um maior número de reprovação a escola trabalhou com um projeto de intervenção realizado com a professora Nádia, onde atenuou, diminuiu esse impacto de reprovação que seria um número maior, mais se trata de alunos repetentes

dentro da escola, com histórico de repetência, da falta mesmo de acompanhamento escolar, onde foi acompanhado pela gestora da escola uma reunião por turma somente com os pais dos alunos que estavam nessa situação de repetência variada já tinha histórico bem forte onde foi diminuído realmente que onde teve o comprometimento da escola pelo projeto de intervenção, apoio também do programa mais educação e os pais que começaram a se preocupar com esta parte que até então eles não tinham acho talvez um comprometimento talvez com a escola.

13-A escola realiza alguma ação para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita no 3º ano?

A escola é acompanhada, monitorada aliás pelo programa da Gide, essas ações são monitoramento realizado pela Gide, que é a gestão integrada que acompanha e realiza todo o resultado da escola, então dentro desse trabalho, realiza-se um plano de ação que envolve todas as turmas que necessitam de ações que possam acompanhar na escola e junto a família o desenvolvimento de cada aluno e essas ações são realizadas, são planejadas bimestralmente junto ao professor e assessor da Gide. Referente ao reforço escolar dos alunos, há todo um esforço das professoras do terceiro ano A e B, após os resultados que saem da monitoria preventiva alcançar esses alunos que estão com defasagem de leitura com um projeto de leitura de uma professora dentro da escola pra alcançar o trabalho do terceiro ano A e B dentro da escola, que realmente tem muito alunos em quantidade maior na turma da tarde, em quantidade menor na turma da manhã que necessitam desse reforço, que participam desse reforço.

14-Qual a ação da escola referente ao reforço escolas à aprendizagem dos alunos, monitoria de reforço e recuperação?

Quanto a frequência de discussão com os professores dessas medidas os professores são reunidos bimestralmente onde são mostrados os resultados alcançados durante bimestre e deste resultado é que sai, que resulta as ações que vão alcançar as ações que vão alcançar um melhor resultado no bimestre seguinte.

15-Com que frequência na escola são discutidos com os professores medidas com objetivo de melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos?

Sim, bimestralmente.

16-É possível que alunos que estão enfrentando problemas familiares apresentem problemas de dificuldades na leitura?

Essa ligação ela é há uma íntima ligação entre esses problemas familiares que refletem diretamente dentro da escola, dentro da aprendizagem do aluno em relação a leitura, temos problemas na escola de quando a criança apresenta uma ausência total de participação e percebe-se logo a relação que tem com esses problemas, esses pais os professores procuram detectar por meio de conversa, por meio de diálogo, por meio de busca de uma solução para que possamos melhorar o rendimento dessas crianças. No entanto alguns alunos não tem nenhum acompanhamento em casa, os próprios pais quando comparecem eles expressam essa situação que passam o dia inteiro trabalhando, quando chegam os meninos já estão dormindo e não deixam ninguém tomando conta dessas crianças que possa assumir esse acompanhamento escolar, e não são poucos esses problemas são frequentes esses problemas que nós detectamos dentro da escola com a... quando tínhamos a participação, 2017 quando tínhamos a participação de projetos como o mais educação que inseria o alunos dentro da escola nesse período do contra turno que a criança não estava estudando era uma forma de solucionarmos essas problemática, no entanto esse ano de 2018 estamos enfrentando mais dificuldade por falta desses programa, o porque o programa que existe refere-se somente ao primeiro e ao segundo ano. No entanto a escola procura realizar dentro da própria sala de aula seu reforço de leitura tentando recuperar algumas dificuldades referentes a fase inicial da leitura e da escrita.

17- Com que frequência os pais são chamados para conversar com as faltas de seus filhos em reuniões de pais? E individualmente?

A frequência com os pais o encontro com os professores de modo geral são feitos bimestralmente, porém no percurso do bimestre são chamados os pais que estão necessitando de uma certa atenção aos problemas apresentados pelas crianças como a não entrega de trabalhos, exercícios, tarefas, falta de participação dentro da sala, quantão de infrequência sobre todos esses problemas são chamados os pais em particular e devidamente registrado mostrando a eles a importância desse comprometimento com a educação.

18-Fale sobre o planejamento, como acontece o planejamento das turmas do 3º ano?

Ele é igual como acontece dentro da escola dentro de uma data determinada pela secretaria, onde a escola para pra realizar seu planejamento, inicialmente ela segue todas as diretrizes de programa de conteúdo de currículo, que se chamava currículo mínimo até 2017, no entanto ele agora é apenas currículo e este currículo é dividido por cada componente curricular dentro de todas as determinações que se acompanhadas pela

monitoramento da Gide, onde o professor de cada turma, eles se reúnem cada ano por série ou ano de ensino, realizam seu planejamento onde ocorre, apesar das turmas serem diferentes os conteúdos devem ser todos trabalhados, ainda que as turmas tenham essa característica diferenciadas no entanto eles necessitam ser trabalhados mesmo que de forma muitas vezes até oral quando o conteúdo é um pouco já se refere ao ensino religioso, a questão história, geografia componentes curriculares que fazem parte do dia a dia do aluno ele devem ser trabalhados de alguma metodologia que o professor acredita que vai alcançar o conhecimento da criança, o que importa é a criança, no caso do primeiro ano importa ter já internalizado tal conteúdo e assim no segundo ano e no terceiro já vai sistematizando mais essa aprendizagem de forma a fortalecer esses conteúdo trabalhado com a criança.

ANEXOS E - Atividade de Leitura (texto 1)

Sobre uma mesa de vidro, havia uma chave e uma garrafa com o rótulo "beba-me". Alice bebeu e foi diminuindo até ficar bem pequena, como a porta.

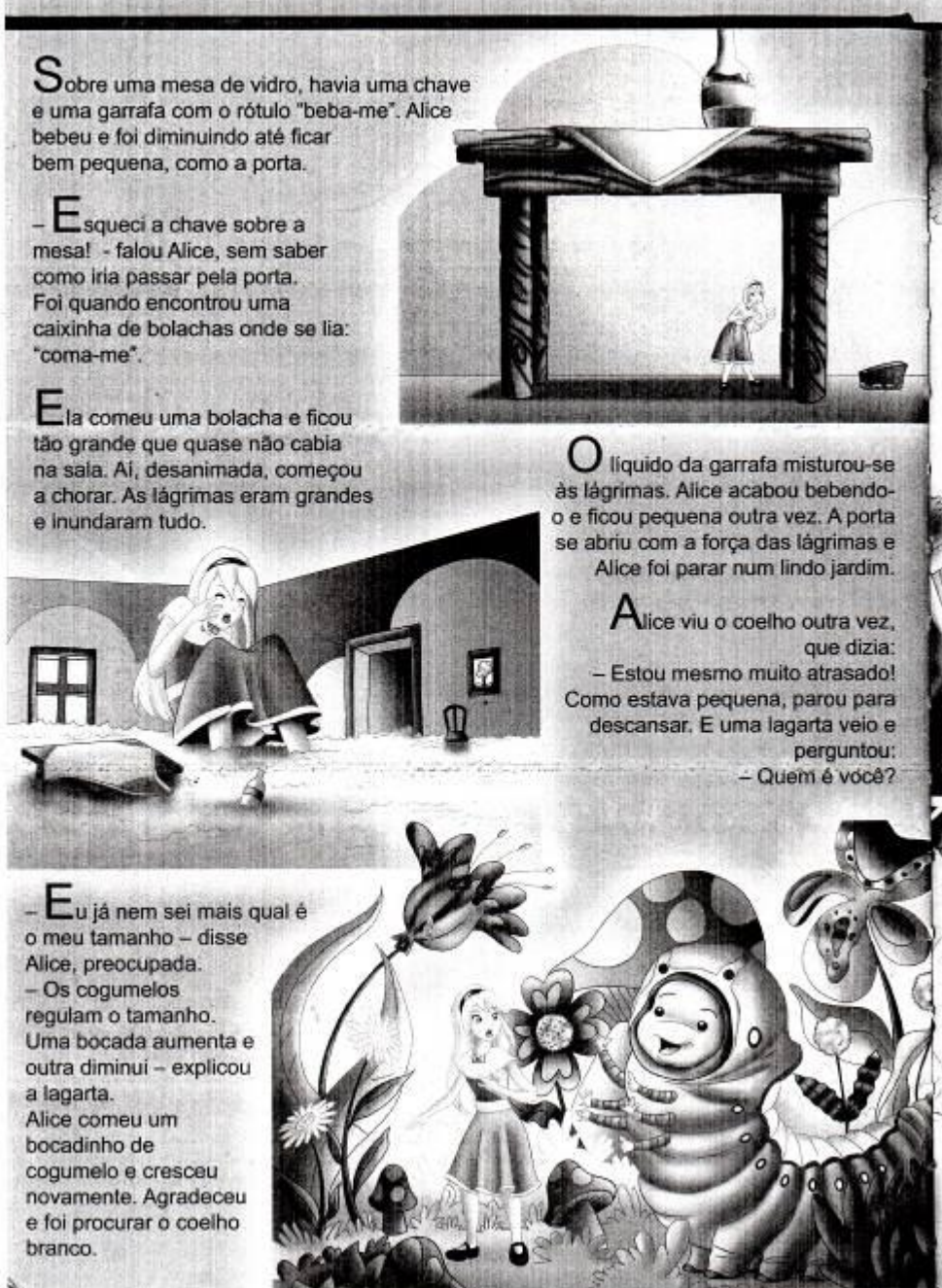
– Esqueci a chave sobre a mesa! – falou Alice, sem saber como iria passar pela porta. Foi quando encontrou uma caixinha de bolachas onde se lia: "coma-me".

Ela comeu uma bolacha e ficou tão grande que quase não cabia na sala. Ai, desanimada, começou a chorar. As lágrimas eram grandes e inundaram tudo.

O líquido da garrafa misturou-se às lágrimas. Alice acabou bebendo-o e ficou pequena outra vez. A porta se abriu com a força das lágrimas e Alice foi parar num lindo jardim.

Alice viu o coelho outra vez, que dizia: – Estou mesmo muito atrasado! Como estava pequena, parou para descansar. E uma lagarta veio e perguntou: – Quem é você?

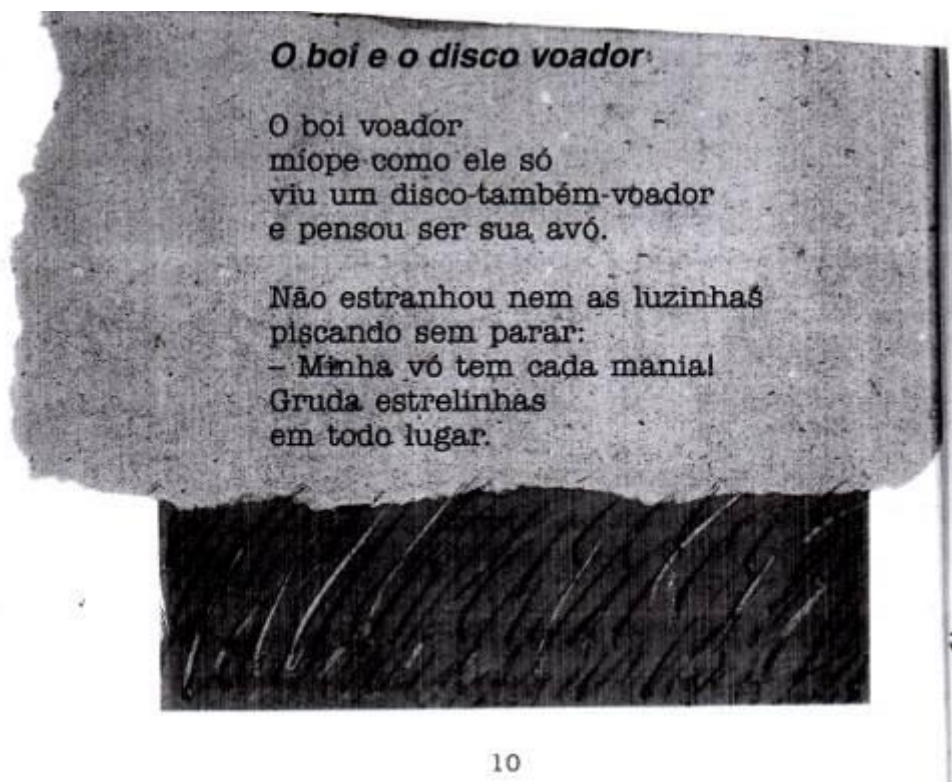
– Eu já nem sei mais qual é o meu tamanho – disse Alice, preocupada. – Os cogumelos regulam o tamanho. Uma bocada aumenta e outra diminui – explicou a lagarta. Alice comeu um bocadinho de cogumelo e cresceu novamente. Agradeceu e foi procurar o coelho branco.



ANEXOS F - Atividade de Leitura (texto 2)



ANEXOS G - Atividade de Leitura (texto 3)



ANEXOS H - Atividade de Leitura (texto 4)



ANEXOS I – Atividade Ditado de Palavras

ALTA FREQUÊNCIA O. IRREGULARES	BAIXA FREQUÊNCIA O. REGULARES	BAIXA FREQUÊNCIA O. IRREGULARES	BAIXA FREQUÊNCIA O. REGULARES
CABEÇA	ESTADO	GLOBO	GENGIVA
ESCOLA	CAMINHO	NOVELO	GRADE
METRO	CORAÇÃO	LEQUE	NABO
CADERNO	VIDA	BLOCO	TARDE
MEDO	AZUL	CANETA	BRASA
LETRA	CARRO	AMPOLA	CAQUI
TERRA	FRASE	SORO	CAÇADA
ZERO	GRUPO	SARJETA	VASILHA
EXEMPLO	FIGURAS	CESTO	BICADAS
COLEGAS	COLUNA	COBERTA	BUZINA

ANEXO J Atividade Ditado de Palavras

PALAVRAS CURTAS	PALAVRAS LONGAS
1- CAJU	1- ZEZINHO
2- GUIAR	2- COMPRARAM
3- FICOU	3- MACARRÃO
4- FEIJÃO	4- MARGARIDA
5- SAL	5- SAPOTI
6- FUBÁ	6- COENTRO
7- OVOS	7- QUEROSENE
8- LEITE	8- LÂMPADA
9- ZORRA	9- ENGUIÇOU
10- IRÃO	10- AMANHA
11- PEDIU	11- RAOADURA
12- FAZER	12- PEGASSE
13- SAIR	13- GALINHA
14- FORAM	14- LARANJA

Adaptado de Moraes (2012, p.173)

ANEXO L Teste do duplo canal

EFEITO DE FREQUÊNCIA	EFEITO DE EXTENSÃO	PALAVRAS REGULARES	PALAVRAS IRREGULARES	PSEUDOPALAVRAS
FREQUENTE	CURTA	1-SALA	21-TÁXI	41-TAPI
		2- FADA	22-BELO	42-LOBE
		3-CAMPO	23-BOSQUE	43-CUSBE
		4-CARRO	24-VELHO	44-JOLHA
		5-LIVRO	25-PROVA	45-PRINA
	LONGA	6-OPERAÇÃO	26-ALFABETO	46-BELTOFA
		7-PRESENTE	27-RESPOSTA	47-PARESTA
		8-PARÁGRAFO	28-EXERCÍCIO	48-AZERCICO
		9-IMPORTANTE	29TRANSPORTE	49-PRANTORCA
		10-DINHEIRO	30-EXEMPLO	50-ASPRONA
INFREQUENTE	CURTA	11-GRADE	31- LEBRE	51-BRELE
		12-JÓIA	32-ÔNIX	52-UNAS
		13-PRATA	33- BLOCO	53-CLOBO
		14-SURDO	34- SORTE	54-TURSE
		15-VAGA	35- FIXO	55-CIFO
	LONGA	16-ORFANATO	36- SAXOFONE	56-NEFOXONA
		17-CARAMUJO	37- AQUARELA	57-EREQUELA
		18-MARGARIDA	38- CRUCIFIXO	58-CRAFISSOCA
		19-GELATINA	39- COTONETE	59-TONECOTE
		20-CROCODILO	40- BERINGELA	60-LABERINJA

Fonte de Salles e Parente (2002, p.185)

ANEXO M Texto A Casa Ambulante (desenvolvida pela professora)

TENDAS



Ao amanhecer, todos os bichinhos saem de suas tocas para tomar ar puro do campo.

Dona Minhoca perguntou ao Caracol:

- Você sempre passeia por aqui? Onde você mora?

A Dona Aranha, que mora pendurada nas folhas, comentou:

- Sempre te vejo aqui do alto, mas não sei onde você mora.

E a Dona Formiga ficou curiosa e resolveu perguntar:

- Também quero saber. Onde você mora?

Para matar a curiosidade da turma toda, o Caracol respondeu:

- Eu moro aqui e ali, moro em todo lugar. Vocês não adivinham? - Deu uma paradinha e apontou:

- Olhem só! Eu carrego a casa nas costas!

E continuou a falar:

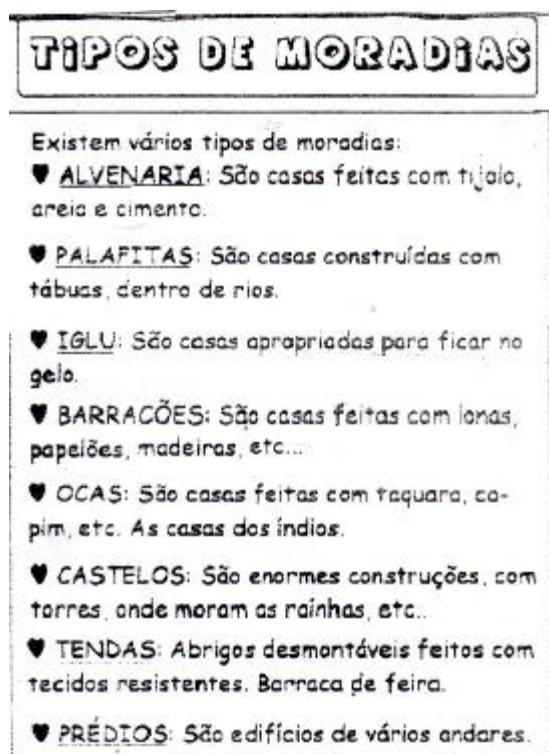
- É prático, econômico, não pago aluguel, nem contas de luz e água. E cada dia estou em um lugar diferente.

O Caracol saiu passeando com a casa nas costas e feliz da vida.

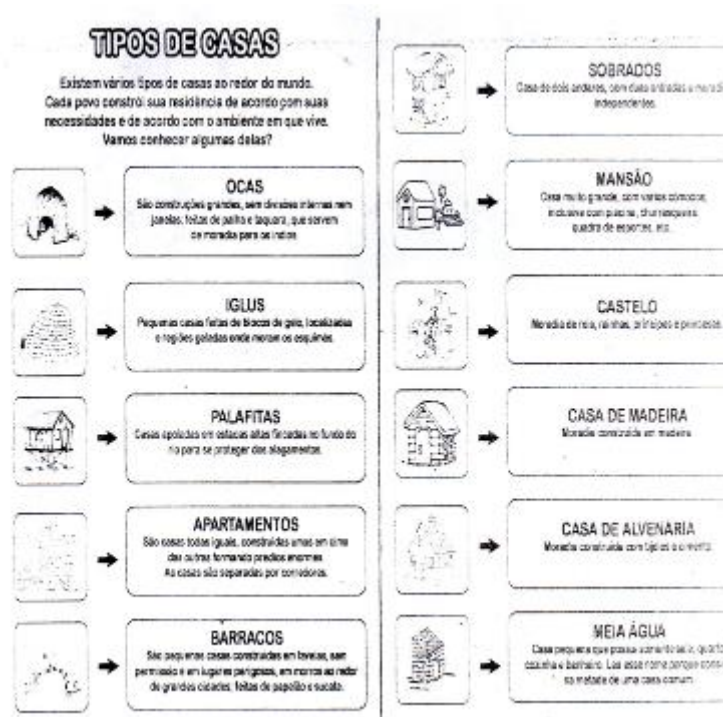
Elisa Toyama

- Ler a história da "Casa Ambulante" para seus alunos

ANEXOS N Tipos de Moradias (desenvolvida pela professora)



ANEXOS O Tipos de Moradia (desenvolvida pela professora)



ANEXOS P Atividade de Interpretação (desenvolvida pela professora)

Alguns animais constroem sua própria casa.

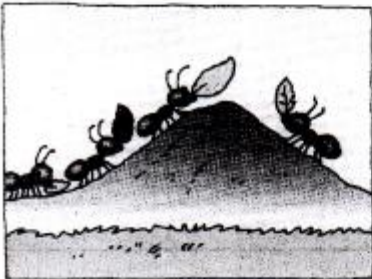
Só que eles, ao contrário do homem, constroem suas casas sempre do mesmo jeito.



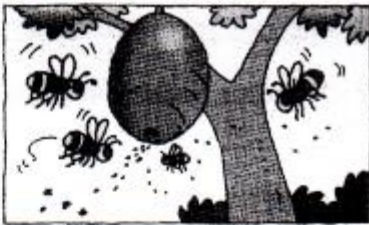
Os passarinhos constroem ninhos.



O joão-de-barro é um passarinho diferente. Ele constrói sua casa de barro.



As formigas constroem o formigueiro.

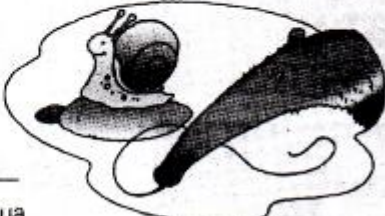


As abelhas constroem a colméia, onde fabricam o mel.

O que é, o que é?

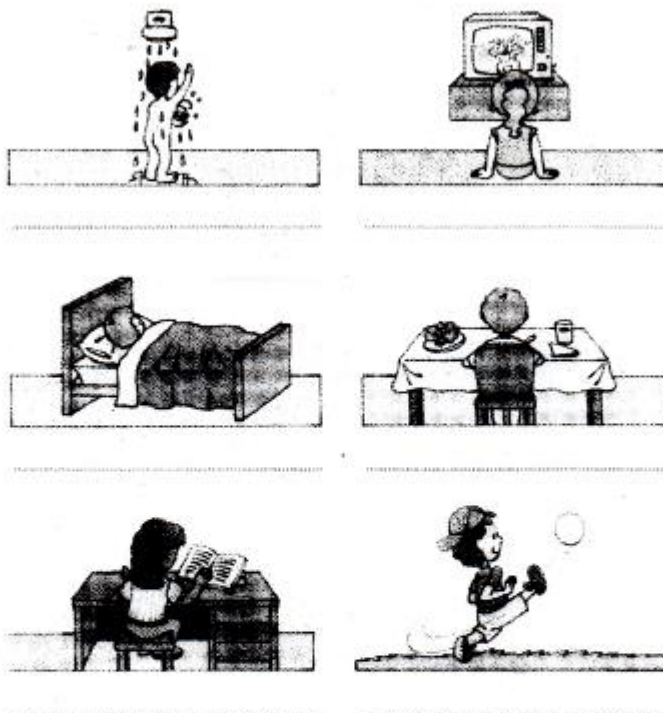
Qual é o animal que carrega a sua casa nas costas?

Qual é o animal que usa a sua língua comprida para comer as formigas dentro do formigueiro?



ANEXOS Q Atividade de Escrita (desenvolvida pela professora)

- 3** Observe as cenas e escreva em que lugar da casa cada criança está. Acabe de desenhar esse lugar.



- 4** Como é a vida na sua casa? Pinte e complete:

- ☐ Eu quase não fico em casa, porque não há espaço para brincar.
- ☐ Nós criamos animais em casa.
- ☐ Eu fico o tempo todo sozinho em casa.
- ☐ Não fazemos barulho para não incomodar os vizinhos.
- ☐ _____
- ☐ _____

ANEXOS R Texto A Casa Que Rimava (desenvolvida pela professora)

VEJA AS RIMAS QUE VOCÊ PODE COLOCAR EM CADA UMA DAS PORTAS DA CASA.

A CASA QUE RIMAVA

Era uma casa muito legal,
Tinha em cada porta um animal.
Era uma casa
Muito importante
Quem mora nela é o ...
ELEFANTE.

Nessa casa tinha um
Porão, quem vive nele é um...
LEÃO.

Esta casa, é muito suja
Isto chateia a ...
CORUJA.

É um lugar muito
Esquisito, quem vive nele é o ...
MOSQUITO.

Lá todos comem
Acarajé, o cozinheiro é o ...
JACARÉ.

E nesta casa
Tem um porão,
Quem vive nele é o ...
LEÃO.

Lá tem também
Uma garrafa, a dona
Dela é uma ...
GIRAFÁ.

E tem também
Muita fofoca,
Quem conta elas, é a ...
FOCA.

Nela mora um
Sertanejo, o nome dele é ...
CARANGUEJO.
É uma casa
Que não tem telha
Quem vive nela é a ...

ANEXOS S A Casa Que Rimava (desenvolvida pela professora)

ABELHA.

Há nesta casa
Quem o lixo apanha,
O nome dela é a ...
ARANHA.

Neste lugar
Há um boné,
O dono dele é o ...
CHIMPANZÉ.

Mas nesta há
Muitos pratos,
Quem come neles
São os ...
PATOS.

E nesta casa há um
Doutor, o nome dele é o ...
CASTOR.

Tem um cidadão
Cor de violeta,
O nome dele é ...
BORBOLETA.

Nesta casa tem uma
Banda, o vocalista é o ...
URSO PANDA.

Neste lugar tem
Um tesouro, o dono dele é o ...
BESOURO.

Lá nesta casa
Tem uma janelinha,
Quem gosta dela é a ...
JOANINHA.
Nesta casa tem
Uma estante, o dono dela é o ...
RINOCERONTE.

Tem um recém-chegado
De Portugal, o nome dele é ...
PARDAL.

Tem um hospede
Que pede socorro, o nome dele é o ...
CACHORRO.

Tem um animal
Que o rabo espicha, o nome dele é ...
LAGARTIXA.

Tinha uma senhora
cheia de rugas, o nome dela é ...

TARTARUGA.

E todos receberam
Uma carta, o remetente é a ...
LAGARTA.

(Toinha Vieira).