

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Educação**

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA  
LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR  
POR ALFABETIZANDOS  
CONSIDERADOS PORTADORES DE  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Sara Mourão Monteiro

Belo Horizonte

2007

Sara Mourão Monteiro

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA  
LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR  
POR ALFABETIZANDOS  
CONSIDERADOS PORTADORES DE  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de  
Minas Gerais para a obtenção do título de Doutor  
em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte

2007

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO  
ESCOLAR POR ALFABETIZANDOS CONSIDERADOS PORTADORES DE  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

**Sara Mourão Monteiro**

Banca examinadora

**Profª Drª Maria Bernadete Marques Abaurre**

Instituição: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de  
Campinas

**Profª Drª Cecília Maria Aldigueri Goulart**

Instituição: Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense

**Profª Drª Delaine Caffero Bicalho**

Instituição: Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais

**Profª Drª Magda Becker Soares**

Instituição: Professora Emérita da Faculdade de Educação/Universidade  
Federal de Minas Gerais

**Profª Drª Maria Lúcia Castanheira (Orientadora)**

Instituição: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu marido, Artur Almeida,  
por tudo o que vivemos e pelo muito que há para viver;

às minhas filhas,  
Amanda, Paula e Iara,  
pelo amor e pela motivação de continuar a viver;

aos meus pais, Eugênio Carlos Vaz Monteiro e Cora Mourão,  
por terem me ensinado que é preciso aprender a viver por toda a vida;

à minha querida família,  
pelo amor de sempre.

## *Agradecimentos*

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Às Professoras e aos alunos da escola na qual realizei a pesquisa, meus agradecimentos sinceros, pois sem a participação deles este trabalho não seria possível.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Castanheira, minha orientadora. Meu sincero agradecimento pela orientação e pelas leituras cuidadosas que foram decisivas para a construção deste trabalho, pela amizade e pelo apoio, por ser uma pessoa especial, segura e confiante na vida.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magda Becker Soares, meu mais profundo agradecimento por ter me transmitido o gosto pela pesquisa acadêmica, pela dedicação e pelo cuidado com que tem conduzido meus passos como educadora, alfabetizadora e pesquisadora; pela formação, pelo carinho e pela amizade que levarei por toda a vida... por você fazer parte da minha vida.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Antonio Augusto Gomes Batista, pela valiosa discussão que fez da pesquisa no exame de qualificação, pelo carinho e por ter me ensinado os primeiros passos na minha formação em pós-graduação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Bernadete Marques Abaurre, pela valiosa discussão que fez da pesquisa no exame de qualificação.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Marco Antonio de Oliveira, pela valiosa contribuição que deu a esse trabalho de pesquisa na ocasião do exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina Alves da Silva Frade, pela valiosa contribuição que deu a esse trabalho na ocasião do exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceris Salete Ribas da Silva, minha querida amiga, por todos os trabalhos que produzimos juntas, na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e no Ceale, que tanto alimentaram minhas reflexões.

Às queridas amigas do Ceale: Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Costa Val, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Ceris Prado, pelas produções coletivas que sempre nos motivam no cumprimento do dever.

Aos colegas e funcionários do Ceale, que sempre me acolheram tão bem.

Aos colegas do grupo de pesquisa Interação na Sala de Aula: Flávia, Elaine, Suzana e Carlos, com os quais dividi momentos importantes deste trabalho.

### ***Resumo***

Esta tese inscreve-se no campo das pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Seu tema é o processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem. O problema, delineado a partir das primeiras observações no trabalho de campo, foi assim formulado: quais dificuldades os alunos apresentam na leitura de sílabas, em contexto didático-pedagógico em que se procura desenvolver o processo de aprendizagem da leitura? E qual a pertinência desse contexto para a aprendizagem dos alunos? Dessa forma, pretendeu-se buscar elementos para compreensão das dificuldades na aprendizagem da leitura da sílaba por um grupo de alunos do 2º ano do 1º ciclo em uma escola pública da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte e do contexto didático-pedagógico no qual se buscou favorecer a superação dessas dificuldades.

Neste estudo, tratou-se de três subtemas (as estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas; o processo de aquisição da leitura de sílaba de alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem; e o contexto didático-pedagógico em que se procura desenvolver o processo de aprendizagem da leitura) para os quais se concluiu que: (i) as estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos em alfabetização criadas pelas políticas educacionais e no interior das escolas públicas tendem a reforçar a representação de muitos professores sobre a incapacidade de aprendizagem da língua escrita pelos alunos de classe popular; (ii) a leitura de sílaba cuja estrutura não corresponde ao padrão-canônico é guiada pela análise da estrutura interna da sílaba, tendo como referência a representação que as crianças têm do que constitui a sílaba escrita: do ponto de vista quantitativo composta de duas letras; do ponto de vista qualitativo, composta de uma consoante e uma vogal; e, por fim, que (iii) o atual contexto social da alfabetização requer definições no campo didático-pedagógico capazes de contribuir, junto aos professores/alfabetizadores que atuam nas escolas, para a construção de práticas de alfabetização conexas com a complexidade que caracteriza o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: alfabetização, dificuldade de aprendizagem, leitura, contexto didático-pedagógico da alfabetização.

### *Abstrat*

This thesis is part of the research field about learning difficulties during the literacy process. Its theme is the process of reading acquisition in the school context for literacy learners that possess learning difficulties. The problem, here presented was taken from the first observations made in the field: which difficulties the students present when reading the division of words through stress, in the didactic-pedagogic methodology that tries to develop the process of learning reading skills? What is its relevance in this context for the students learning process? Through these questions, we searched to find elements to understand the students difficulties in learning the reading skills for word division in a group of Second graders from a Public Elementary School in the Municipal Network of Belo Horizonte and in the didactic-pedagogic methodology that is trying to overcome these difficulties.

In this study, we faced the learning difficulty strategies in public schools; the process of acquiring word division skills in students with learning disability; the didactic-pedagogic methodology that searches the development of reading skills process which can be concluded that: (i) the strategies to face the students difficulties in learning created by the educational policies and in the public schools of the countryside reinforce the teachers feeling about how many students from poor background are unable to learn the skills of the written language; (ii) the reading of a word division which structure does not correspond to a canonic standard, is guided by the analysis of the internal structure of a word , with this in mind we took as a reference the meaning of what children understand for as being a word division: a two letter compound formed of a vowel and a consonant; and, finally(iii) the current social context in the literacy learning requires definitions in the didactic pedagogic methodology capable of contributing, together with the teachers/literacy guides that work in schools, to build practical acts that can be connected to the complex environment that characterizes the learning process of written language skills by children in the society.

Keywords: literacy learning, learning difficulty, reading, didactic-pedagogic context of learning.

## Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1 .....	21
Abordagem teórico-metodológica da pesquisa.....	21
1.1- O desenho metodológico do estudo .....	25
1.1.1- A coleta dos dados.....	25
1.1.2- Os procedimentos de análise dos dados .....	26
1.1.3- As transcrições e representação dos dados registrados em vídeo .....	30
Capítulo 2 .....	36
Dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização e seu enfrentamento na escola pública .....	36
2.1- Dificuldade de aprendizagem .....	36
2.1.1- O conceito de dificuldade de aprendizagem no contexto das teorias sobre o fracasso escolar .....	36
2.1.2- O conceito de dificuldade de aprendizagem, segundo os critérios da escola pesquisada, para classificar alunos como portadores de dificuldade de aprendizagem .....	38
2.1.3- O perfil dos alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem na escola – a constituição do grupo de aceleração pesquisado.....	40
2.2- Estratégias que vêm sendo utilizadas no tratamento das dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras .....	48
2.3- Estratégias que vêm sendo utilizadas no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte .....	50
2.3.1- Grupo de aceleração: uma das estratégias pedagógicas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na escola pesquisada.....	53
2.3.2- A organização do trabalho dos grupos de aceleração na escola pesquisada. ....	54
Capítulo 3 .....	57
O processamento da leitura por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem – o caso da sílaba .....	57
3.1- A construção do recorte na discussão das dificuldades dos alunos e dos dados analisados .....	58
3.1.1.- José, Diana, Carlos e Carolina: alunos em processo de aquisição da leitura .....	64
3.1.2- O estágio de aprendizagem da leitura de José, Diana, Carlos e Carolina....	66
3.2- As estratégias utilizadas pelos alunos para ler as sílabas não-canônicas .....	70
3.2.1- A omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV .....	71
3.2.2- A inversão da direção da leitura em sílabas VC e V seguida da sílaba CV	80
3.2.3- A omissão da coda em sílabas do tipo CVC.....	85
3.2.4- A inserção de letras na leitura de sílabas do tipoCVC .....	97
3.2.5- A solicitação do ensino de como a sílaba do tipo CCV deve ser lida.....	99
3.3- O difícil acesso ao significado da palavra: um problema associado à dificuldade dos alunos na leitura das sílabas não-canônicas. ....	101
3.3.1- A dificuldade na decodificação de sílabas não-canônicas: um problema para o desenvolvimento da fluência na leitura de palavras.....	101
3.3.2- Não saber realizar a operação de síntese no mecanismo da decodificação: o principal problema enfrentado por Carlos em seu processo de leitura .....	108
Em síntese.....	112



Capítulo 4 .....	114
O Contexto didático-pedagógico em que se procura favorecer o desenvolvimento da aprendizagem da leitura por alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem.....	114
4.1- Os eixos do trabalho desenvolvido pela professora/alfabetizadora .....	116
4.1.1- A produção do cartão de identificação e o procedimento de avaliação inicial da aprendizagem .....	118
4.1.2- O conceito de letramento e os procedimentos de ensino na alfabetização. ....	120
4.1.3- Os reflexos do letramento no processo de aprendizagem das crianças: o conceito de alfabetização emergente.....	123
4.2- As intervenções da professora/alfabetizadora nos momentos em que se manifestam as dificuldades de leitura da sílaba.....	126
4.2.1- Os espaços interacionais observados em três aulas de aceleração.....	127
4.2.2- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra BOSQUE por Diana .....	130
4.2.3- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra BRILHANTE por Diana e José .....	132
4.2.4- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra ANJO por José .....	133
4.2.5- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra CORAÇÃO por José e Alex .....	136
4.2.6- A abordagem didática adotada pela professora/alfabetizadora para ensinar os diferentes padrões silábicos .....	141
Em síntese.....	145
Considerações finais .....	148
Referências .....	152
Anexo 1 .....	158

## Introdução

Para apresentar e justificar a realização desta pesquisa, seus objetivos e os caminhos percorridos ao longo do processo de investigação, explicitarei primeiro os motivos que influenciaram a escolha de sua temática: o processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem.

Os problemas educacionais, particularmente aqueles ligados aos processos de ensino e de aprendizagem, tomam corpo no cotidiano vivido nas escolas, do qual muitos pesquisadores fazem ou fizeram parte em algum momento de suas trajetórias profissionais, como no meu caso. Em geral, esses pesquisadores investem no trabalho de pesquisa orientados pelos problemas do cotidiano escolar que os desafiam, fazendo com que, freqüentemente, tornem-se temas das pesquisas acadêmicas na área da Educação. Segundo Gatti (2001, p.7), isso não traz em si nenhum tipo de restrição acadêmica, no entanto, “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem da investigação científica.”

A escolha do tema da pesquisa que ora se apresenta tem motivações pessoais ligadas aos desafios que venho enfrentando em minha prática docente nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental e em minhas atividades como formadora de professores na área do ensino da linguagem; entretanto, ao longo do trabalho de pesquisa, para o qual me considero ainda em formação, busquei ultrapassar as restrições da busca por respostas imediatas para os desafios impostos à minha prática. No primeiro capítulo da tese, apresentarei a abordagem teórico-metodológica adotada no processo de investigação da pesquisa, mas não posso deixar de anunciar aqui dois aspectos que, do meu ponto de vista, foram significativos para que as problematizações, assumidas por mim no tratamento da temática do trabalho, não se restringissem às questões práticas do meu fazer docente. O primeiro deles diz respeito à opção por uma perspectiva que postula a flexibilidade das questões e a reflexividade como princípios de investigação. A partir dessa perspectiva, as perguntas que orientaram minhas reflexões, antes formuladas apenas com base na experiência profissional, puderam ser reformuladas e assumidas a partir dos elementos que o trabalho de campo impunha-me, ou melhor, que me eram oferecidos generosamente pelos dados observados. Além disso, foi necessário enfrentar o desafio de rever algumas das minhas próprias crenças em torno do processo

de alfabetização por meio do diálogo entre a temática da pesquisa e o conjunto de estudos contemporâneos sobre a aquisição da leitura e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Esse diálogo permitiu-me o aprofundamento dos estudos que compõem o campo da leitura – área que sempre me interessou, do qual pude me aproximar com o desenvolvimento deste trabalho.

Investigar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização no contexto escolar significou, então, reconstruir questões que se fizeram presentes na minha trajetória docente no Ensino Fundamental. Quando ingressei para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1991) e fui trabalhar na Escola Municipal da Vila Fátima, encontrei alunos com mais de 10 anos de idade com muitas dificuldades para ler e escrever, apesar de já freqüentarem a escola há dois, três anos. Naquele ano, desenvolvi um projeto na biblioteca da escola com objetivo de ampliar o trabalho de alfabetização desenvolvido em sala de aula por outras professoras da escola. Nesse projeto, os alunos eram estimulados a falar das práticas letradas das quais participavam e dos materiais de escrita com os quais conviviam. A maioria deles, quando questionada sobre por que queriam aprender a ler e a escrever, falava da possibilidade de ter um emprego fixo, como, por exemplo, balconista e motorista de ônibus. Mas, quando questionados sobre como eles sabiam que a leitura e a escrita ajudavam as pessoas no exercício dessas profissões, a maioria não sabia como responder a essa pergunta. Na interação com esses alunos, eu procurava dar ênfase à identificação dos contextos de produção e de uso dos materiais de escrita que circulavam na biblioteca (jornais, livros, revistas, coletâneas, etc.). Essa ação era promovida por meio da proposição de questões como: para que vamos ler tais textos; onde encontramos esses materiais fora da escola; como e onde são produzidos; quem e com quais objetivos os escrevem. Pude observar que essa forma de abordar os materiais de escrita contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos em diferentes estágios de aprendizagem. No entanto, para muitos deles, o processamento da leitura permanecia como algo muito difícil. Esses alunos eram considerados, então, por suas professoras, portadores de dificuldades de aprendizagem. Na escola, quando um grupo de alunos é exposto a um mesmo programa de ensino, a uma mesma metodologia de ensino desenvolvido por uma mesma professora e seu ritmo de aprendizagem não corresponde ao dos seus colegas, ele passa a ser visto como portador de alguma dificuldade de aprendizagem.

Em 1993, assumi uma turma de alfabetização cujos alunos eram egressos de outras escolas da redondeza, com histórias de alguns anos de reprovação na primeira série. As avaliações escolares desses alunos indicavam um desempenho nas atividades de leitura e escrita muito aquém do esperado para as suas idades e anos de escolarização. Mais uma vez, o baixo desempenho era considerado pelos profissionais da escola um indicador de que esses alunos tinham algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Saber o que os alunos já dominavam e o que eles ainda não sabiam sobre a língua escrita tornaram-se questões centrais dos primeiros dias de aula junto a essa turma. Com o objetivo de levantar essas informações, passei a propor atividades voltadas para o diagnóstico do estágio de aprendizagem dos alunos. Ao longo de todo o trabalho, eu buscava analisar, de maneira articulada, o processo de aprendizagem dos alunos, os significados da aprendizagem escolar em suas vidas e os encaminhamentos do ensino em sala de aula. Em que estágio de aprendizagem do sistema de escrita os alunos se encontravam? O que os alunos precisavam aprender sobre a língua escrita? Quais capacidades lingüísticas precisariam desenvolver ao longo do ano letivo? Quais atividades ou situações de ensino se fazem necessárias para fazer com que os alunos avançassem no desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas? O que era proposto em sala de aula os ajudava a avançar em seus processos de aprendizagem? Como a escrita estava presente na vida em família e na comunidade das crianças? Que sentido tinha para eles a aprendizagem da língua escrita? Hoje, tenho mais clareza da importância dessas questões para o planejamento e o encaminhamento da prática de alfabetização. No entanto, assumi-las como princípio do fazer docente demanda formação e uma postura investigativa e reflexiva por parte dos professores.

A análise das primeiras produções dos alunos e de suas leituras indicava-me que eles possuíam determinadas informações sobre o sistema de escrita (por exemplo, conhecimento de letras, da direção da escrita), haviam desenvolvido habilidades que estão envolvidas na aquisição da escrita (uso do lápis, caderno, cópia, etc) indicavam ainda que eles estavam em diferentes estágios de conceitualização da escrita, e, por fim, que viam a escrita ligada a tarefas escolares (cópia do quadro), ou seja, de forma a servir apenas ao desenvolvimento de atividades escolares. Resgatando com os alunos, através de conversas informais em sala de aula, o tipo de atividades que realizaram em experiências escolares anteriores, pude constatar que a ênfase do trabalho pedagógico

desenvolvido com eles era dada ao treinamento dos mecanismos da codificação e decodificação da escrita.

Não foi possível, no entanto, naquela época, saber exatamente a relação entre as experiências de ensino vivenciadas pelos alunos e a natureza das dificuldades que encontravam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Comecei, então, a pensar na relação entre as dificuldades de aprendizagem e o contexto de ensino criado em sala de aula. Os estudos sobre as interações em sala de aula, como os de Bloome e Bayley (1992), Kelly e Green (1998), Castanheira (2000), (2004), Gomes (2004), vêm demonstrando que o processo de aprendizagem é situado e constituído pelos processos de ensino instaurados junto aos alunos. Assim, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos podem ser identificadas e analisadas a partir de uma visão interativa dos processos de ensino e de aprendizagem instaurados em sala de aula e da apreensão das oportunidades de aprendizagem instauradas em sala de aula (CASTANHEIRA, 2004).

No ano de 2002, coordenei um projeto de formação de professores na área da alfabetização, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (CAPE/PBH). Através do contato com os professores desse projeto, pude levantar dados sobre como o problema da defasagem na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita estava sendo tratado nas escolas de Belo Horizonte. Existiam, naquele ano, diferentes propostas de trabalho pedagógico junto aos alunos que apresentam defasagem no domínio da língua escrita. Dentre elas, destacava-se o trabalho de um professor ou de pequenos grupos de professores que se dispuseram a realizar um projeto de alfabetização a partir de duas estratégias pedagógicas: (i) a constituição de turmas de alunos com pouco domínio da língua escrita - as chamadas turmas projeto e (ii) o reagrupamento de alunos dentro do horário escolar para a realização de um trabalho de aceleração de aprendizagem.

Apesar das críticas feitas a essas alternativas<sup>1</sup>, professores e coordenadores das escolas viam (e ainda vêem) nelas a possibilidade de um trabalho consistente para a superação da situação de fracasso vivida pelos alunos. Possivelmente, isso tem a ver com a necessidade de se constituir grupos com um nível de homogeneidade. Tornou-se,

---

<sup>1</sup> A crítica mais recorrente a essas alternativas diz respeito ao risco de se estar criando “turmas ou grupos especiais” no interior da escola, contribuindo-se assim para que os alunos fiquem rotulados e ainda mais discriminados nas escolas.

então, fundamental para mim, no aprofundamento da compreensão das dificuldades desses alunos, a apreensão de qual era o significado dessas práticas de alfabetização e como elas eram construídas no cotidiano da escola e da sala de aula. Dentre as perguntas que julguei importantes para iniciar uma investigação dessas ações na escola em que trabalhava e viria a pesquisar destacaram-se: como se organizam as estratégias pedagógicas de alfabetização junto aos alunos que apresentam dificuldade ao longo do processo de aprendizagem? Como se caracterizam as interações que se estabelecem entre professores e alunos? Como se caracteriza a abordagem metodológica de ensino da língua escrita e os recursos didáticos? Que oportunidades de aprendizagem são construídas nesse processo de trabalho? Quais as conseqüências desse tipo de intervenção no processo de aprendizagem por parte dos alunos?

No ano seguinte, em 2003, quando retomei o trabalho docente em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, essas perguntas perpassavam o meu olhar para o trabalho das professoras. Resolvi, então, fazer anotações sistemáticas do que eu presenciava e observava na escola com relação a essas questões. Acompanhei também o desenvolvimento de um aluno com defasagem no domínio da leitura e escrita de uma das três turmas do segundo ciclo com as quais eu trabalhava como professora de apoio<sup>2</sup>. Foi um ano de grande estranhamento tanto para mim, que não compreendia a organização do trabalho e algumas das atitudes comuns ao grupo de professores em relação aos alunos, quanto para o grupo que com freqüência se espantava com os meus questionamentos na sala dos professores e em reuniões pedagógicas.

Ao elaborar o projeto de pesquisa no doutorado, decidi realizar meu trabalho nessa escola dando continuidade às observações e ao diálogo que eu já havia iniciado com as professoras do primeiro ciclo sobre o atendimento aos alunos que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem de seus colegas em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A partir dessa decisão, uma das minhas preocupações passou a ser como eu deveria proceder para lidar com a interseção entre os papéis de pesquisadora e de participante da comunidade escolar.

---

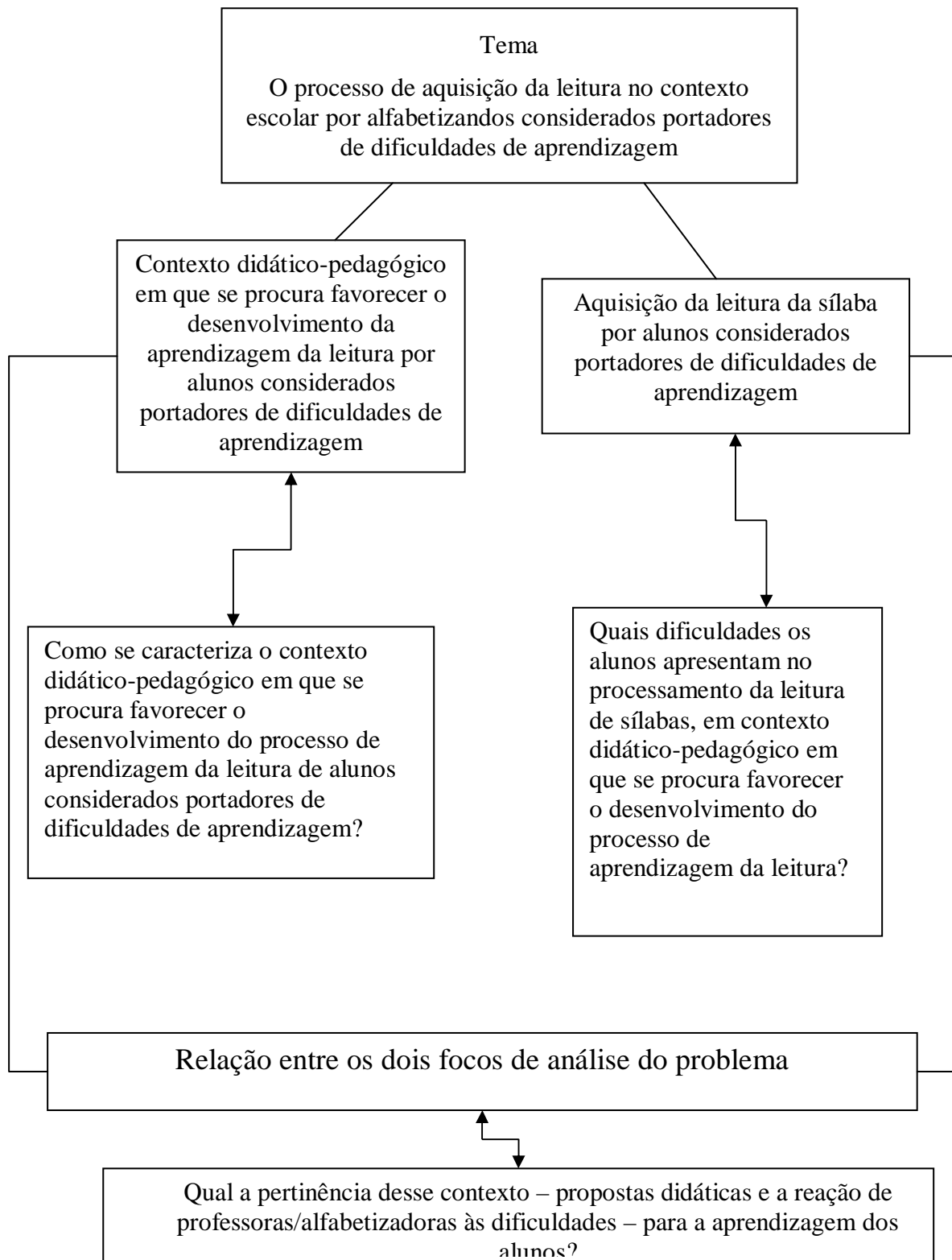
<sup>2</sup> Professora de apoio é um cargo criado nas escolas da rede de ensino de Belo Horizonte a partir da implantação do Programa Escola Plural que prevê um quadro de professores proporcional a quatro professores para cada três turmas. Dentre outras tarefas, a professora de apoio desenvolve projetos temáticos que contemplavam os conteúdos das áreas de ciências, geografia e história e promove atividades de pátio e de recreação com os alunos. A rotina diária de trabalho dessa professora compreende uma hora diária de trabalho com cada turma e uma hora de planejamento.

No final do primeiro semestre de 2003, quando conversei com a equipe do primeiro ciclo sobre a decisão de fazer a pesquisa na escola, duas professoras de um mesmo quarteto, que participavam de um grupo de estudo criado para discutir os casos de alguns alunos, disseram que estavam interessadas em discutir o trabalho que estava sendo planejado para atender os alunos do grupo de aceleração. No segundo semestre daquele ano, orientada pelos propósitos e pelos pressupostos teórico-metodológicos do projeto de pesquisa, acompanhei todo o desenvolvimento do trabalho de uma daquelas professoras junto a um grupo de 12 alunos. As primeiras questões a orientarem a coleta e a análise dos dados foram: Quais dificuldades os alunos estavam enfrentando no processo de alfabetização? Como essas dificuldades se revelam ou são reveladas? Quais situações de ensino da língua escrita eram criadas e encaminhadas junto aos alunos? Como a professora/alfabetizadora lidava com as dificuldades reveladas pelos alunos?

Essas perguntas foram sendo reformuladas ao longo do trabalho de campo a partir do que ia sendo evidenciado nas aulas de aceleração tanto sobre o processo dos alunos, como sobre o comportamento da professora/alfabetizadora. A atuação da professora/alfabetizadora, por exemplo, revelava uma forma cultural de se pensar e encaminhar o processo de alfabetização que provocava em mim um estranhamento em relação ao seu trabalho. Dessa forma, meu olhar foi sendo redimensionado e dirigido pelos e para os dados da pesquisa - O que exigia de mim atitudes cada vez mais centradas no papel de pesquisadora e não apenas no papel de membro da comunidade daquela escola.

O quadro apresentado a seguir possibilita uma visão geral do tema, dos focos e das questões que orientaram e perpassaram o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro síntese do problema central, focos de análise e perguntas gerais da pesquisa





As dificuldades de ensino e de aprendizagem no processo de alfabetização nas escolas públicas do nosso país – tema da pesquisa - têm sido examinadas nas pesquisas educacionais por meio de dois focos de análise: da inquirição tanto sobre as dificuldades de aprendizagem da língua escrita, quanto sobre o contexto didático-pedagógico das práticas de alfabetização em curso nas escolas e/ou, ainda, da relação entre eles. As questões desta pesquisa também se relacionam a esses dois focos: em primeiro lugar, porque eles fazem parte do conjunto de fatores implicados no problema da alfabetização no cotidiano das nossas escolas públicas. Em segundo, porque, ao longo dos últimos anos, o fracasso de aprendizagem no processo de alfabetização das crianças das camadas populares vem sendo redesenhado de tal maneira que é possível identificar elementos novos que nos impõem um aprofundamento de sua compreensão no contexto escolar e da prática de ensino.

A especificidade desta pesquisa é a investigação do processo de aquisição da leitura sílaba no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem. Esse tema foi sendo delimitado ao longo do processo de investigação, focando-se as dificuldades na aprendizagem da leitura da sílaba por meio do problema geral: Quais dificuldades os alunos apresentam na leitura de sílabas, em contextos didático-pedagógicos em que se procura desenvolver o processo de aprendizagem da leitura? E qual a pertinência desse contexto para a aprendizagem dos alunos?

Esse problema desdobrou-se em três conjuntos de perguntas, relacionadas aos subtemas da pesquisa:

### **1- Sobre as estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas**

- Como as estratégias de atendimento aos alunos que apresentam dificuldade ao longo do processo de alfabetização são criadas e organizadas nas escolas?
- Quais as conseqüências dessas estratégias para o processo de aprendizagem dos alunos?
- Que representação de alunos essas estratégias acabam criando?

## 2- Sobre as dificuldades dos alunos e os seus processos de aquisição da língua escrita

- Quais dificuldades de leitura os alunos enfrentam ao ler palavras compostas por sílabas não canônicas?
- Como essas dificuldades se revelam ou são reveladas no cotidiano da sala de aula?
- O que as dificuldades de aprendizagem dos alunos revelam sobre seus processos de aquisição da leitura de sílabas?

## 3- Sobre a interação professora/alfabetizadora-alunos e o contexto didático-pedagógico

- Como a professora/alfabetizadora interpreta e reage às dificuldades dos alunos?
- Como se caracteriza a abordagem didática adotada pela professora/alfabetizadora em seu projeto pedagógico para o trabalho com os alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem?
- Quais dificuldades e desafios são sugeridos pelo contexto didático-pedagógico da prática de alfabetização encaminhada pela professora/alfabetizadora.

A partir das questões acima, são objetivos gerais da pesquisa:

- Identificar e analisar as dificuldades que os alunos apresentam na leitura de sílabas, em contextos didático-pedagógicos em que se procura desenvolver o processo de aprendizagem da leitura;
- Apreender a pertinência desse contexto para a aprendizagem dos alunos.

Correspondem a esses objetivos gerais os seguintes **objetivos específicos** da pesquisa:

- Descrever, caracterizar e analisar os processos interacionais que constituíram o trabalho de alfabetização em sala de aula de um grupo de aceleração de uma escola pública de Belo Horizonte;

- Analisar a natureza das ações didáticas desencadeadas nas aulas de aceleração para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades no processo de leitura da sílaba;
- Identificar, descrever e analisar as dificuldades de leitura da sílaba apresentadas pelos alunos na rotina das ações pedagógicas nas aulas de aceleração;

Para o desenvolvimento do tema central da pesquisa, delimitaram-se três subtemas: as estratégias de enfrentamento de dificuldades de aprendizagem em escolas públicas; o processamento da leitura por alfabetizados considerados portadores de dificuldades de aprendizagem – o caso da sílaba; e a interação professora/alfabetizadora-aluno em situações em que se manifestam dificuldades de aprendizagem da leitura.

A perspectiva teórico-metodológica que orienta as análises dos processos de aprendizagem desses alunos baseia-se em referenciais dos estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita (MORAIS, 2005; SMITH, 1971; GOODMAN, 1997; CHALL, 1983; BRADLEY P. & BRYANT, L., 1985; FERREIRO, 1985). Também são referências para o desenvolvimento dessa investigação estudos etnográficos realizados no campo da Educação, que analisam interações em sala de aula (COLLINS & GREEN, 1992, CASTANHEIRA, 2000, 2004).

Baseado na perspectiva da Etnografia Interacional, o processo de coleta de dados envolveu a realização de pesquisa participante caracterizada: pela imersão no campo de pesquisa (2001 - 2005); pelo registro de dados por meio de notas de campo, gravações em áudio e vídeo; pela observação e participação em diferentes espaços interacionais da escola pesquisada (sala de aula, reuniões de formação, reunião de coordenação e direção); pela coleta de produção dos alunos; pelo acompanhamento das aulas de um grupo de aceleração (projeto de trabalho com alunos do 2º ano do 1º ciclo – antiga 1ª série) durante todo o segundo semestre de 2003; e, por fim, pelo acompanhamento das discussões do trabalho e de definições em torno do trabalho desenvolvido junto aos alunos.

Com o objetivo de examinar os dados sobre o processamento da leitura dos alunos do grupo de aceleração pesquisado, explorou-se, ainda, o confronto dos dados de leitura desses alunos com as anotações e os registros do desenvolvimento de duas outras

crianças também consideradas portadoras de dificuldades de aprendizagem: um aluno da mesma escola, acompanhado por mim no primeiro semestre daquele ano, e uma aluna de uma outra escola, cujo perfil sociocultural se difere dos demais pesquisados (o perfil dos alunos que se tornaram foco da pesquisa é descrito no capítulo III). Dessa forma, adotou-se a triangulação dos dados (ANFARA; BROWN; MANGIONE, 2002) como um procedimento de contraste e validação da análise apresentada sobre o processo de aprendizagem da leitura pelos alunos do grupo de aceleração.

A escola pesquisada faz parte da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Ela está localizada em um bairro da zona oeste da cidade, que atende a alunos de comunidades de nível socioeconômico baixo. Essa escola foi criada no ano de 1983. Nos turnos da manhã e da tarde, atendem-se turmas dos dois primeiros Ciclos de Formação (os seis primeiros anos do Ensino Fundamental). No turno da noite, a escola funciona apenas com turmas do ensino de Jovens e Adultos.

A organização dos professores na escola segue a orientação da Secretaria Municipal de Educação/PBH – a proporção é de 1.5 professores por turmas, organizados em quartetos (quatro professores para cada três turmas de alunos: três professoras referência - uma para cada turma - e uma professora de apoio que assume, durante uma hora por dia, o trabalho com cada uma das turmas). Em geral, no horário em que a professora de apoio assume o trabalho com cada uma das turmas, as professoras referências realizam tarefas como planejamento do ensino, organização das atividades diárias, correção de cadernos e avaliações, organização dos materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula. Algumas professoras utilizam esse tempo para dar aulas de reforço para os alunos mais fracos de suas turmas.

Os dados da pesquisa, além de constituírem elementos para a discussão das teorias de aquisição da língua escrita que postulam uma interatividade entre os processos constitutivos dessa aquisição, indicam que a noção de sílaba apreendida pelos alunos interfere no desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Além disso, sugerem que o atual contexto geral das práticas de alfabetização impõe desafios de se construírem orientações metodológicas claras para as escolas e de implementação de projetos e políticas de formação de professores.

Esta tese se divide em quatro capítulos. A abordagem teórico-metodológica da pesquisa é apresentada no capítulo I. Nele, serão discutidos os aspectos teórico-metodológicos considerados pressupostos para o desenvolvimento do processo de

investigação. No capítulo II, o conceito de dificuldade de aprendizagem é discutido no contexto das teorias sobre o fracasso escolar e a partir dos critérios utilizados na escola pesquisada para classificar os alunos como portadores de dificuldade. Nele também apresento uma revisão das estratégias que vêm sendo usadas para o tratamento de dificuldade de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. No capítulo III, são apresentados e analisados os dados sobre o processamento da leitura da sílaba pelos alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem. No capítulo IV, o contexto didático-pedagógico de alfabetização é descrito e analisado a partir das interações estabelecidas entre os participantes do grupo de alunos e entre professora/alfabetizadora-aluno em situações em que se manifestam as dificuldades de aprendizagem da leitura. As considerações finais são apresentadas, buscando apontar as contribuições que a pesquisa tem a oferecer para o campo dos saberes sobre a aquisição da leitura por alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem e sobre as práticas de alfabetização, apontando também as possibilidades de desdobramento para outras pesquisas que tenham, como foco de investigação, o processo de ensino e de aprendizagem inicial da língua escrita.

## Capítulo 1

### Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

O fracasso escolar tem sido motivo de inquietações entre os educadores brasileiros (professores, pesquisadores, gestores) desde a década de 1960, quando historicamente se dá a entrada dos alunos pertencentes às camadas populares nas escolas públicas brasileiras.

Antes disso, a política educacional era responsável pelas diretrizes da organização burocrática de funcionamento do sistema de ensino e, ainda, pela elaboração das propostas de cunho pedagógico. Atendia satisfatoriamente às necessidades de formação das crianças e jovens que freqüentavam as escolas brasileiras e que, pertencendo às camadas sociais privilegiadas, tinham acesso aos bens culturais de maior prestígio na sociedade. Dessa forma, os modos de vida desses alunos eram formados tendo como base a cultura lingüística ensinada e valorizada pela escola.

Ao longo das últimas cinco décadas, a busca de alternativas por uma educação de qualidade tem-se traduzido em reformas educacionais, reformulações na organização do sistema de ensino e elaborações de novas diretrizes curriculares para o ensino. No entanto, embora os dados do censo escolar dos últimos anos demonstrem um crescimento do número de matrículas no ensino fundamental e apresentem um quadro “indicativo da redução da demanda, principalmente nas séries iniciais, e melhoria de fluxo, uma vez que mais alunos estão conseguindo alcançar as séries finais” (censo 2002)<sup>3</sup>, tem-se constatada a manutenção da situação de fracasso escolar desses alunos.

Os baixos rendimentos de alunos das escolas públicas de todo o país nas avaliações externas promovidas pelo MEC comprovam os altos índices de fracasso escolar no que diz respeito ao domínio da língua escrita e da matemática.

Dados do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) revelam que 15% dos alunos das escolas públicas mineiras chegam à 4ª série semi-analfabetos. Para esses alunos, ler e entender cartazes de campanhas públicas de vacinação, contas de água ou luz, manual de funcionamento de aparelhos domésticos são tarefas impossíveis. (Estado de Minas- 09/12/2001).

O problema de aprendizagem no processo de alfabetização nas escolas públicas vem ganhando novos contornos. Podemos dizer que o que se alterou foi,

---

<sup>3</sup> <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar>  
Censo mostra redução das desigualdades regionais na Educação - 29/08/2002.

fundamentalmente, a **situação de fracasso** que os alunos passam a enfrentar como consequência de não terem conseguido aprender a língua escrita. Se, antes, os indicadores do problema da alfabetização eram os altos índices de evasão e repetência nas primeiras séries do Ensino Fundamental, hoje a defasagem entre anos de escolaridade e o nível de domínio do código escrito que os alunos apresentam vem sendo analisada como um novo indicador dessa situação de fracasso escolar. Há um grande número de alunos que ingressam no sistema educacional brasileiro, freqüentam a escola por três, quatro, cinco, seis anos e não conseguem aprender a ler e a escrever. As consequências da forma como os problemas de aprendizagem no processo de alfabetização se apresentam no contexto escolar têm sido, por vezes, a discriminação e a exclusão dos alunos no interior da própria escola.

Frente a essa realidade, temos nos perguntado em que medida estamos conseguindo identificar e avaliar as causas que estão implicadas nessa situação de fracasso escolar. Muitos pesquisadores em Educação têm chamado atenção para o fato de que as avaliações do sistema de ensino têm servido para levantamento ou mapeamento da situação do fracasso escolar desses alunos. No entanto, elas não servem para a identificação profunda de seus significados, de seus efeitos sociais, dos processos pelos quais ele se constitui e das soluções para o seu enfrentamento nas escolas. Talvez, por isso, temos encontrado, com mais freqüência no campo educacional, pesquisas que buscam um aprofundamento do conhecimento da realidade escolar e das práticas de ensino por meio da abordagem qualitativa de investigação.

Alinhada a essa perspectiva é que se adota o enfoque qualitativo para o encaminhamento desta pesquisa. O propósito em questão é de indagar, com profundidade, as práticas de alfabetização voltadas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e seus processos de aquisição da língua escrita. Logo, os resultados a que se chega não podem ser aplicados automaticamente a outros casos que, teoricamente, estariam relacionados a ele. Não é esse o caráter da pesquisa qualitativa, mas sim de abrir possibilidades de utilização das conclusões de um estudo para o outro através do que vem sendo chamado de generalização analítica (ALVES- MAZOTTI, 2001).

No entanto, relacionada à questão da generalização dos resultados desse tipo de pesquisa, coloca-se o problema das estratégias disponíveis e necessárias para conferirem a esses estudos a credibilidade de uma pesquisa científica. Dentre outras,

destaca-se o registro como uma estratégia que permite ao pesquisador, além de recuperar detalhes não identificados durante a observação, uma revisão de impressões ou conclusões imediatas assumidas por ele no momento exato da observação. A importância do registro para a pesquisa de enfoque qualitativo está associada a poder retomar as ações dos sujeitos no contexto, o que foi e o que não foi dito pelos participantes, suas reações às ações do outro; enfim, tudo aquilo que, de alguma forma, evidencia significados produzidos e socializados no contexto que se quer compreender. Para assegurar um registro minimamente confiável para o nosso processo investigativo, três formas/instrumentos de registros foram usados: áudio, vídeo e caderno de campo.

Ainda sobre o enfrentamento do problema da credibilidade do enfoque que se dá à pesquisa, adotou-se a triangulação dos dados como um procedimento de verificação de hipóteses formuladas. Segundo Anfara; Brown; Mangione (2002), o rigor da pesquisa acadêmica exige que se tornem públicos os dados e o esquema explanatório da investigação realizada através da descrição do processo de coleta e da análise dos dados trabalhados, e, ainda, que se apontem as possibilidades de sua aplicação em outras pesquisas. Para discutir a questão da validação das pesquisas qualitativas, esses autores focalizam principalmente a relação entre as questões de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, e a triangulação dos dados. Essa última é considerada um procedimento de verificação que os pesquisadores podem lançar mão quando desenvolvem pesquisas etnográficas e estudos de caso.

Creswell (2002), citado pelos autores acima, apresenta a seguinte definição para o procedimento de triangulação dos dados:

Triangulation is the process of corroborating evidence from different individuals, types of data, or methods of data collection... This ensures that the study will be accurate because the information is not drawn from a single source, individual, or process of data collection. In this way, it encourages the researcher to develop a report that is both accurate and credible. (p.280)

No caso dessa pesquisa, o procedimento da triangulação incidiu sobre diferentes indivíduos pesquisados. As dificuldades dos alunos do grupo de aceleração foram identificadas e confrontadas com aquelas apresentadas por dois outros sujeitos: Carlos, um aluno do segundo ano do segundo ciclo da mesma escola; e Carolina, uma aluna da primeira série de uma escola particular de Belo Horizonte (os nomes desses alunos e dos alunos do grupo de aceleração são fictícios). O confronto entre as dificuldades de aprendizagem de diferentes sujeitos inseridos no processo de ensino-



aprendizagem da língua escrita na escola nos possibilitou a identificação de aspectos comuns e complementares nos processos de alfabetização dos diferentes sujeitos pesquisados.

No quadro da pesquisa qualitativa, nossa pesquisa se configura como um estudo de caso. Partimos do pressuposto de que toda prática de ensino é uma prática cultural. Como tal, é construída em um contexto histórico e social. O entendimento de toda e qualquer prática de ensino e/ou do contexto escolar no qual se situa um processo de ensino-aprendizado tem exigido de pesquisadores da área da Educação um olhar voltado para a identificação profunda dos significados dessas práticas para a aprendizagem dos alunos. Assim, muitos têm preferido adotar o estudo de caso como uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita um nível de aprofundamento na análise e reflexão sobre as dimensões da realidade social que são melhores compreendidas quando se utilizam técnicas qualitativas de investigação. Essa abordagem de investigação é vista como uma perspectiva para se compreender o contexto social – neste caso, o contexto escolar de ensino-aprendizagem – como um mundo de significados passível de indagação, e a linguagem como o espaço de constituição desse contexto; portanto, foco privilegiado da análise que se buscou realizar ao longo do processo de pesquisa.

Com base em Minayo & Sanches, (1993, p.244), assumimos que:

(...) do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível. Assim, considera os instrumentos, os dados e a análise numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais.

Ao adentrar no espaço da escola e da sala de aula, procurou-se, então, identificar e analisar os significados que orientavam e, ao mesmo tempo, iam sendo construídos pela professora/alfabetizadora em sua prática de alfabetização junto aos alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem. Buscou-se, ainda, ao longo do processo de análise e das interpretações construídas, considerar o fato de que a pesquisa é em si um dos elementos que (re)significa o contexto examinado e que os espaços de contradição evidenciados pela diferença dos paradigmas conceituais e práticos em torno do processo de alfabetização dos participantes e da pesquisadora revelavam parte dos problemas a serem considerados. Esse difícil caminho, que busca a

compreensão do significado da ação humana, tem sido a maneira pela qual o conhecimento do mundo nas ciências sociais vem sendo produzido. Segundo Minayo & Sanches(1993, p.245),

definir o nível de simbólico, dos significados e da intencionalidade, constitui-lo como um campo de investigação e atribuir-lhe um grau de sistematicidade pelo desenvolvimento de métodos e técnicas têm sido as tarefas e os desafios dos cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa ao assumirem as críticas interna e externa exercidas sobre suas investigações.

Dentre as críticas a essa abordagem de investigação, destacam-se aquelas relacionadas à questão da representatividade, que diz respeito ao problema da generalização e da flexibilidade, que se fazem presentes em todo o processo da pesquisa. Com relação ao problema de representatividade e da generalização, assumiu-se a perspectiva antropológica que enfatiza a procura por *sistemas* de comportamentos como procedimento de interpretação que nos subsidia a passagem do particular ao geral.

Na visão antropológica, a ênfase no aspecto social das condutas, e também dos sentimentos, leva à procura de sistemas, de relações que vão além dos casos individuais, o que não significa anular as subjetividades. Segundo a autora [Fonseca, 1999], por envolver um pequeno número de sujeitos e por insistir no contato pessoal do pesquisador com eles, o método etnográfico propicia o estudo da subjetividade, sem cair na “sacralização do indivíduo” (ALVES- MAZZOTTI, 2001, p.44).

Dessa forma, na análise do conjunto de elementos (as propostas de atividades, as interações estabelecidas, as reações e atitudes construídas entre professora/alfabetizadora e alunos em sala de aula) que serviu de referência para o exame do contexto didático-pedagógico de alfabetização investigado, considerou-se a identidade social da professora/alfabetizadora e o contexto histórico e social em que foi sendo construído, para podermos entender sua representatividade social. O que se pretendeu foi fazer com que as facetas sociais e históricas do contexto analisado – o dado particular da pesquisa – se constituíssem como a porta para a construção de generalizações possíveis.

## ***1.1- O desenho metodológico do estudo***

### ***1.1.1- A coleta dos dados***

Considerando os objetivos da pesquisa e a intenção metodológica de analisar em profundidade os processos de aquisição da leitura de alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem e o contexto didático-pedagógico em que se busca

promover a alfabetização desses alunos é que se estabeleceram os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação participante, entrevista individual e coletiva, e pesquisa-ação na coleta dos dados usados na triangulação dos processos de leitura dos alunos do grupo de aceleração e dos outros dois participantes da pesquisa. Os registros das observações em sala de aula foram feitos em áudio, vídeo e notas no caderno de campo. Foi feita, ainda, a cópia xérox das duas produções dos alunos (o livro produzido coletivamente para apresentar os personagens da história dos três porquinhos e a coletânea das cantigas de roda trabalhadas pela professora/ alfabetizadora).

Os dados relativos às dificuldades e aos processos de aquisição da escrita por Carlos e Carolina foram coletados por meio de encontros periódicos gravados em áudio (totalizando 10 fitas cassetes), através da coleta e análise de suas produções nesses encontros e das anotações feitas por mim em um caderno de notas. Os encontros com esses dois sujeitos se pautaram por diferentes propostas de atividades (escrita e leitura de palavras, frases e textos) e pelas reflexões sobre suas dificuldades para realizar tais atividades. No caso do Carlos, foram consideradas as informações obtidas no período em que permaneci na escola pesquisada. No caso de Carolina, foram feitas entrevistas com a mãe e a avó da criança (Carolina morava na casa de seus avós maternos e sua avó está sempre envolvida nos problemas enfrentados pela criança).

### *1.1.2- Os procedimentos de análise dos dados*

Os procedimentos de análise dos dados basearam-se na análise da interação em sala de aula e na análise de eventos de leitura. Para a análise da interação em sala de aula, apoiou-se nos estudos que abordam a construção de significados em sala de aula decorrentes do paradigma etnográfico-interacional (GREEN; DIXON, 1993; CASTANHEIRA et al, 2001) Esses estudos vêm demonstrando que o processo de aprendizagem se desenvolve por meio das interações sociais estabelecidas em sala de aula e é mediado pelo uso da linguagem. Dessa forma, para esses estudos, os processos de ensino e de aprendizagem, além de envolverem aspectos históricos e culturais, são essencialmente de natureza social e lingüística.

Decorre dos estudos sobre a construção dos significados em sala de aula, ainda,

uma visão da vida em sala de aula como uma cultura localmente construída mediante a interação estabelecida entre os participantes. Dessa perspectiva, *cultura* se refere ao conhecimento aprendido utilizado pelas pessoas para

interpretar a experiência e para orientar sua participação como membros de um grupo social (CASTANHEIRA, 2004, p. 43).

O conjunto desses estudos que investigam a construção dos significados em sala de aula constitui a abordagem da Etnografia Interacional (CASTANHEIRA, 2004).

Segundo Castanheira (2004, p.43),

a Etnografia Interacional resulta do uso de teorias complementares. Uma dessas teorias fundamenta-se em trabalhos da antropologia cognitiva (por exemplo, Geertz, 1983; Spradley, 1979; 1980). Outras vêm de duas abordagens da análise do discurso: a Sociolinguística Interacional (por exemplo, Gumperz, 1982; 1986) e a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1993; Ivanic, 1994), conforme aplicadas no estudo da interação social.

Da antropologia cultural, essa lógica de investigação assume o pressuposto de que os sujeitos constroem normas, papéis, direitos e obrigações que constituem a cultura local da comunidade da qual participam, criando-se, assim, modelos de interação que caracterizam culturalmente o grupo. Dessa maneira, para os estudos de cunho etnográfico na área da Educação, a sala de aula é vista como uma cultura local, na qual alunos e professores constroem, por meio de suas ações e de suas interações, a compreensão das regras e das estratégias que orientam o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os estudos das práticas discursivas na sala de aula têm adotado uma postura interpretativa de análise, buscando-se apreender os significados produzidos pelos participantes no contexto escolar. Essa perspectiva se baseia, ainda, na identificação e compreensão dos diferentes pontos de vista dos participantes e na articulação dos fatos e dos acontecimentos cotidianos dessa prática. Demanda por parte do pesquisador a busca de uma visão holística do objeto de investigação e é fundamental no desenvolvimento da pesquisa, levando em conta os sujeitos que constroem essa prática, o papel e a função social dos participantes do grupo observado, a história das estratégias e das ações pedagógicas encaminhadas pelo grupo e, por fim, as condições que determinam suas ações no cotidiano da escola e da sala de aula (SARMENTO, 2003; TURA, 2003; CASTANHEIRA *et al*, 2000; GREEN, DIXON e ZAHARLICH, 2002). Quando adotamos a abordagem etnográfica interacional, torna-se fundamental nos perguntarmos sobre a perspectiva dos membros do grupo estudado: o que fazem? Que significados são construídos? Como interagem?

Ao compreender a prática de ensino como atividade de natureza lingüística, esses estudos analisam a interação em sala de aula como acontecimento discursivo. Essa perspectiva de investigação apóia-se, sobretudo, numa concepção de língua que

pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações concretas como texto e discurso (MARCUSCHI, 1995, p.15).

Assim, os significados e as formas que os discursos assumem são produzidos no uso da língua como atividade situada, vale dizer, são resultados de seus contextos de produção e recepção (GERALDI, 1993). Os estudos das interações em sala de aula buscam, então, apreender os movimentos discursivos por meio dos quais são construídos os processos de ensino/aprendizagem por professores e alunos. A noção de que o sujeito, por meio dos processos de interação que vivencia, participa e constrói os sentidos implicados nos diferentes contextos sociais é fundamental para a análise dos movimentos discursivos em sala de aula.

Ao participar da construção da situação em que interage, o sujeito atualiza imagens e representações sem as quais não haveria interação; mas o sujeito também interioriza e produz representações da realidade, ou seja, reconstrói a ordem social. Em outras palavras, o sujeito é um ser social, o participante de um trabalho conjunto de atualização do sistema que regula as interações verbais (MATENCIO, 2001, p.53).

Para a concretização desses princípios analíticos, realizou-se um levantamento das ações desenvolvidas pelos participantes do grupo na construção dos eventos que constituíram o cotidiano do trabalho escolar. Esse levantamento foi feito a partir de transcrições dos vídeos produzidos nas 12 aulas de aceleração, nas quais se buscou descrever o que os participantes (alunos e professores/ alfabetizadores) faziam, com quem, com que objetivo, onde e com que resultados.

Sobre o conceito de evento, Castanheira (2004, p. 90) afirma que

um evento é caracterizado como um conjunto de atividades interacionalmente delimitado, a respeito de um tema comum, em um determinado dia. Os eventos são identificados analiticamente ao se observar como o tempo foi gasto, por que, em que, com que propósito, quando, onde, sob que condições e com que resultados, observando-se também como os membros sinalizam a mudança de atividade.

Ainda, segundo Castanheira (2004, p. 79),

ao contrastar as ações dos participantes e o que foi realizado por eles a cada momento da interação, torna-se possível identificar aspectos constitutivos dos

eventos interacionais: seu momento inicial e final, a natureza de suas diferentes fases e as mudanças nos propósitos das atividades desenvolvidas pelos participantes.

A construção dos mapas de evento nos forneceu meio para considerar as relações entre o todo e as partes constitutivas de cada evento identificado, as relações entre as ações dos alunos e da professora/ alfabetizadora e entre os diferentes eventos em cada etapa de trabalho desenvolvido no grupo de Aceleração. Essa abordagem capacita o estudo dos processos discursivos e dos sistemas de referência construídos e utilizados nos processos interpretativos dos objetos culturais abordados nos processos de ensino.

Para a análise dos eventos de leitura, tomamos como referência o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que investiga o contexto por meio de pistas, indícios, marcas, sinais, que nem sempre são visíveis imediatamente. Esse paradigma se baseia no pressuposto de que,

*dado que a realidade é opaca, deve-se contar com dados privilegiados – sinais, indícios – para decifrá-la, para descobrir regularidades que subjazem aos fenômenos superficiais. Dentro dessa perspectiva, não se abandona, obviamente, o interesse pela descoberta também das regularidades (ABAURRE, 2004b, p.3).*

O olhar sobre os processos dos alunos voltou-se para o exame de suas falas, dos silêncios, dos comportamentos diante das atividades que envolviam a leitura de palavras e de outras pistas que sinalizavam elementos de suas dificuldades de leitura que pudessem ser interpretados, permitindo a formulação de hipóteses explicativas para os processos de aquisição da leitura no processo inicial da alfabetização. Esse processo ocorreu por meio de inferências abduativas.

Segundo Abaurre (2004b, p.3),

*a abdução, diferentemente da dedução e da indução, não tem a ver com a prova ou com a justificação da verdade de uma hipótese. A abdução tem a ver com o que leva o pesquisador a sugerir uma hipótese explicativa para determinado fenômeno.*

Na análise dos eventos de leitura dos alunos, apresentados no capítulo III, percebemos a complexidade de se colocar em prática uma investigação baseada nesse paradigma. Um dos elementos dessa complexidade está ligado à ambigüidade que envolve o objeto que se quer interrogar – o processo de aquisição da leitura por alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem. Os dados a serem considerados precisavam estar relacionados às dificuldades de leitura manifestadas

pelos alunos e serem, ao mesmo tempo, tomados como indícios de seus processos de aquisição da leitura. Outro elemento dessa complexidade é a interpretação que se constrói a partir dos dados. Ela parece envolver tanto uma análise depurada dos dados a partir de um determinado referencial teórico quanto uma intuição do pesquisador que se faz presente já no estabelecimento dos “critérios de identificação e seleção dos dados a serem tomados como representativos do que se considera “singularidade *reveladora*” uma vez que, em um sentido trivial do termo “singular”, qualquer dado diferente de qualquer outro dado é um dado singular” (ABAURRE, 2004b, p.3). Assim, como se verá no capítulo III, as estratégias que os alunos usavam para ler palavras compostas por sílabas não-canônicas, tais como a omissão de letras na leitura de sílabas, a inversão na direção da leitura e outras, foram consideradas como dados singulares e representativos de seus processos de aquisição da leitura da sílaba.

### *1.1.3- As transcrições e representação dos dados registrados em vídeo*

As transcrições das fitas de vídeo se deram em três momentos: no primeiro, as fitas de vídeo das aulas foram vistas com o objetivo de mapear a seqüência das aulas e das atividades, os eixos temáticos de cada aula, os procedimentos de ensino-aprendizagem envolvidos no plano didático da professora/alfabetizadora. Para esse levantamento inicial, foram também utilizadas as notas do caderno de campo para complementar e/ou verificar alguns dados. Ao final, chegou-se a um quadro descritivo por meio do qual foi possível obter uma visão global do percurso do trabalho pedagógico desenvolvido junto à turma de aceleração, do envolvimento e do desempenho dos alunos nas atividades propostas em sala de aula e, por fim, das interações sociais construídas entre os alunos e entre professora/alfabetizadora e alunos que definem o papel de cada participante no grupo.

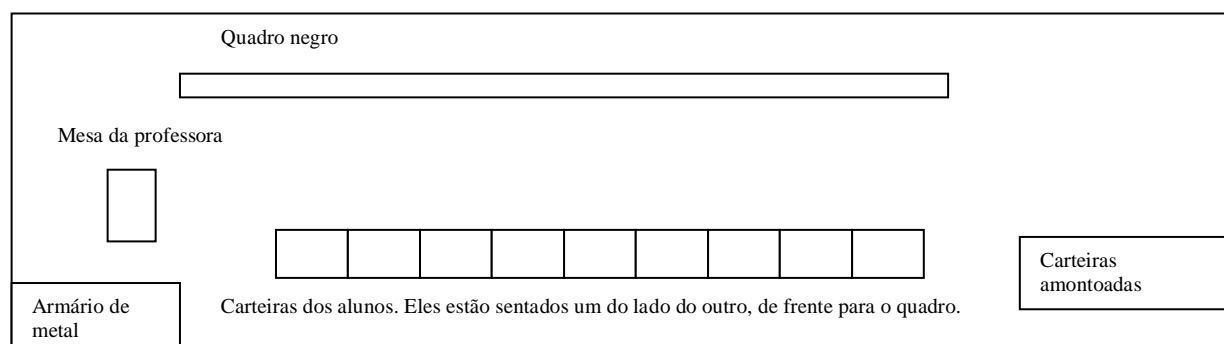
Em um segundo momento, a análise das fitas objetivou identificar os diferentes eventos interacionais construídos no cotidiano das aulas de aceleração. Evento é definido, nesse estudo, “como o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico”(CASTANHEIRA, 2004, p.79). A primeira transcrição dos eventos se deu de forma linear, na qual as falas dos participantes e as informações contextuais foram sendo registradas seqüencialmente. Nessa transcrição, demarcaram-se, em uma primeira versão, as unidades de mensagem produzidas pelos participantes do evento. Unidade de mensagem definida “como unidade de significado lingüístico demarcada pelos limites da emissão

identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos.” (GUMPERZ, 1982).

Veja, por exemplo, um trecho da transcrição da aula 8 do grupo de aceleração.

AULA 8 – transcrição feita em março de 2004

A organização da turma no espaço físico da sala de aula



A professora inicia a primeira atividade fazendo considerações sobre o uso da folha impressa que os alunos receberão.

**Profª:** ((Dirigindo-se à turma))

HOJE/

EU TROUXE OUTRA MÚSICA//

**Alunos:** EBÁ!//

**Profª:** ((A turma ouve com atenção))

EU NÃO VOU/

FALAR SOBRE A MÚSICA QUE NÓS VAMOS TRABALHAR//

EU GOSTARIA DE FALAR PRA VOCÊS/

QUE É UMA MÚSICA BEM FACINHA//

É MUITO FÁCIL//

EU ACREDITO QUE TODOS VOCÊS CONHEÇAM/

E EU VOU FAZER/

HOJE/

DIFERENTE//

ANTES DE NÓS CANTARMOS/

EU VOU ENTREGAR O PAPEL/

COM A LETRA DA MÚSICA//

VOU FALAR///

NÓS VAMOS LER//

QUEM RECEBER PODE COMEÇAR A LER//

PODE TENTAR LER//



TEM PALAVRAS AQUI MUITO FÁCEIS//

TEM/

FRASES MUITO FÁCEIS//

E EU GOSTARIA QUE VOCÊS OBSERVASSEM BEM ESSA MÚSICA//

ESSE ESPAÇO QUE ESTÁ AQUI AO LADO/

POR ENQUANTO/

VOCÊS NÃO VÃO FAZER NADA NELE NÃO, TÁ?//

NÃO VÃO ESCREVER NEM NOME/

NADA POR ENQUANTO//

NÓS VAMOS TRABALHAR PRIMEIRO A MÚSICA/

DEPOIS É QUE NÓS VAMOS TRABALHAR COM ESSE ESPAÇO//

A professora distribui a folha indo de carteira em carteira. Os alunos continuam atentos e demonstram entusiasmo quando recebem a folha mimeografada.

A professora pára entre as duas fileiras de carteiras e diz:

**Prof<sup>ª</sup>:**((Dirigindo-se à turma))

VEJAM SE VOCÊS CONSEGUEM/

ANTES DE EU FALAR QUAL MÚSICA QUE É/

LEIAM//

TENTEM LER/

MAS NÃO CONTA PRO COLEGA NÃO/

SE VOCÊ CONSEGUIR DESCOBRIR QUAL É/

NÃO CONTA PRO SEU COLEGA AINDA NÃO//

SEU COLEGA .... (INAUDÍVEL)

A professora continua a distribuir as folhas para os alunos.

Esse tipo de transcrição possibilitou ter uma visão geral dos eventos construídos em sala de aula. Para apreender de forma mais detalhada como esses eventos resultaram das ações (verbais ou não) dos participantes a cada momento da interação, foi necessário realizar uma descrição microanalítica do cotidiano da sala de aula.

A construção de outra forma de representação dos eventos se constituiu no terceiro momento da transcrição dos registros em vídeo das aulas de aceleração. Essa construção possibilitou realizar micro-análises das interações de ensino-aprendizagem no grupo de aceleração, por meio da identificação das unidades de ação (compostas por uma ou mais unidades de mensagem evidenciadas por uma relação semântica e que representa uma ação do falante), e das unidades interacionais (seqüência das ações responsivas dos participantes do evento) que constituem o fluxo das seqüências interacionais entre os participantes.

Para realizar esse trabalho analítico, foi preciso retomar as filmagens das aulas e identificar, mais uma vez, as unidades de mensagem e de ação dos participantes. Foi preciso, ainda, confirmar ou acrescentar informações contextuais.

Nesse terceiro momento analítico, foram construídos os quadros dos eventos-chave. Esses quadros são compostos de colunas que representam as ações dos participantes do evento e de linhas que demarcam as unidades de interação entre os sujeitos. As unidades de mensagem foram sinalizadas nas falas produzidas pelos sujeitos por “/”; e as unidades de ação foram numeradas para facilitar a identificação do fluxo do processo interativo que se estabeleceu entre professora/alfabetizadora-alunos, como no exemplo a seguir.

#### Leitura da palavra BRILHANTE

Professora	Diana	José
1 e a última palavra?/ quem vai ler?	2 ‘BI’	
3 ‘BI’?		
4 tem um ‘R’ no meio		
	5 ‘BA’	
		6 ‘BI’ – ‘LHA’ –(inaudível)
7 viu como ela descobriu/ BRILHANTE (se dirigindo à turma)		

As unidades de ação não verbais foram sinalizadas pela formatação das letras em itálico. No exemplo abaixo, as unidades 3, 5 e 8 são ações não verbais identificadas no fluxo das interações entre os participantes do evento-chave analisado.

Evento de leitura da palavra BOSQUE			
Diana	José	Alunos	Professora
<i>2 faz sinal com o braço direito pedindo para ler</i>			1 quem vai ler agora?  3 <i>aponta para a palavra bosque e faz sinal para que Diana leia</i>

<p><b>4</b> 'BÓ...'</p> <p><b>5</b> <i>fica olhando para o quadro por 4 segundos</i></p> <p><b>8</b> <i>continua olhando para o quadro por mais 5 segundos</i></p>			<p><b>6</b> o 'S' está depois do 'BÓ'</p> <p><b>7</b> então?</p>
--	--	--	--

Os sinais de transcrição dos dados adotadas nessa pesquisa foram adaptados de Koch (2004, p.82).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO <sup>4</sup>
Entonação enfática	Negrito	Professora <hr/> <b>6</b> no meio/ <b>no meio</b> da palavra o R vira R::
Unidade de mensagem	/	Professora <hr/> <b>14</b> olha aqui/ esse C é diferente
Alongamento de vogal ou consoante (como r, s)	:: podendo aumentar	Professora <hr/> <b>18</b> cora::
Silabação na leitura	-	Aluno <hr/> <b>2</b> có - rra- ca - ó
Interrogação	?	Aluno <hr/> <b>15</b> 'C' cedilha?
Comentários do pesquisador	( )	(A professora está ao lado do aluno, observando seu processo de leitura)
Unidade de mensagem	Numerada em negrito	Professora <hr/> <b>13</b> qual que é a palavra? <b>14</b> olha aqui/ esse 'C' é diferente
Comportamentos e gestos considerados unidades de mensagem	Transcrição em itálico	Aluno <hr/> <b>3</b> <i>olha para a professora</i>
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO <sup>5</sup>

<sup>4</sup> Os exemplos foram retirados da transcrição do evento da leitura da palavra coração.

Pronúncia dos segmentos silábicos das palavras e dos nomes das letras falados por alunos e professora	MAIÚSCULA	Professora 14olha aqui/ esse C é diferente
Pronúncia da leitura das palavras pelos alunos	Transcrição ortográfica	Aluno 2 có - rra- ca - ó

Com base nos procedimentos descritos acima, buscou-se representar/reconstruir o contexto local das interações entre os participantes do grupo de aceleração ao longo do tempo para encaminhar o processo de investigação. No capítulo II, ao discutir o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na escola pública, reconstruiu-se a história das estratégias criadas na escola pesquisada e na rede de ensino de Belo Horizonte. No capítulo III, apresentam-se e discutem-se os processos de aquisição da leitura da sílaba pelos alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem. Nesse capítulo, levanta-se, também, o perfil dos alunos pesquisados. No capítulo IV, discute-se a interação professora/alfabetizadora-alunos em situações em que se manifestam dificuldades de aprendizagem da leitura. Nesse capítulo, o contexto didático-pedagógico da alfabetização torna-se foco das reflexões sobre as interações observadas em sala de aula. O perfil da professora/alfabetizadora pesquisada também é apresentado nesse capítulo.

---

<sup>5</sup> Os exemplos foram retirados da transcrição do evento da leitura da palavra coração.

## Capítulo 2

### **Dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização e seu enfrentamento na escola pública**

Neste capítulo, será discutido o conceito de dificuldade de aprendizagem e as perspectivas de seu enfrentamento nas escolas públicas. Para isso, no primeiro tópico do capítulo, o conceito de dificuldade de aprendizagem é discutido no contexto das teorias sobre o fracasso escolar e no contexto dos critérios, na escola pesquisada, para classificar alunos como portadores de dificuldade de aprendizagem. No segundo tópico, far-se-á uma revisão das estratégias que vêm sendo usadas, de forma geral, para o tratamento das dificuldades de aprendizagem na escola pública brasileira, no caso da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, em particular, na escola pesquisada.

#### ***2.1- Dificuldade de aprendizagem***

##### ***2.1.1- O conceito de dificuldade de aprendizagem no contexto das teorias sobre o fracasso escolar***

Diferentes teorias buscaram explicar o fracasso escolar das crianças das camadas populares<sup>6</sup>. Dentre elas, destacaram-se quatro teorias relacionadas ao problema de aprendizagem dos alunos nos primeiros anos escolares. A teoria organicista surgiu na França, no século XIX, no campo da medicina. Segundo essa teoria, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estariam localizadas no cérebro, sendo de origem neurológica e hereditária. A teoria cognitivista teve origem no campo da psicologia. Essa teoria pretendeu fazer crítica à concepção organicista, buscando as origens das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos *déficits* cognitivos relacionados à memória, à percepção, à inteligência, à linguagem. Para a teoria dos transtornos afetivos, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às perturbações afetivas e às características de personalidade apresentadas pelo aluno.

Por ultimo, na década de 1960, surge a teoria do *handicap* sociocultural, em que o aluno que fracassa na escola é visto como deficiente cultural e lingüístico. Essa

---

<sup>6</sup> Uma revisão das abordagens teóricas sobre o problema das dificuldades de aprendizagem pode ser vista em GRIFFO (1992) e Sena (1993).

teoria aponta como causa do problema da não aprendizagem das crianças das camadas populares as supostas deficiências culturais e lingüísticas produzidas pelo contexto sociocultural em que vivem. As pesquisas das décadas de 1970 e 1980 acabaram por desmistificar as síndromes, deficiências e defasagens apontadas pelas escolas e por outras pesquisas como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem das crianças. Esses estudos fizeram uma análise crítica do ensino da língua escrita na escola que pode ser sintetizada na discussão sobre a relação escola e linguagem.

Ao mesmo tempo, na década de 80, surgiram pesquisas na área psicolingüística que abordaram e forneceram elementos para pensar o processo de aquisição da língua escrita. Baseadas em pressupostos construtivistas e sócio-interacionistas, essas pesquisas acabaram por demonstrar que o processo de aquisição da escrita é complexo e envolve a construção de aspectos conceituais da escrita que normalmente não eram considerados pelos tradicionais métodos de alfabetização ou na explicação dessas dificuldades à luz das abordagens anteriormente descritas. Esses estudos forneceram novos elementos para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização.

Na última década, cresceu o número de pesquisas que relacionam o fracasso escolar às dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA *et al* , 1994; PAIN,1985; SISTO, 2001a, 2001b; YAEGASHI, 1997). Na área da alfabetização, são encontrados estudos que discutem a relação entre o desenvolvimento de habilidades de metalinguagem (consciência sintática e fonológica) ao desempenho na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Com relação à escrita, destacam-se os estudos de Rego e Bryant (1993), Nunes, Bryant e Bindman (1994, 1996), Cardoso-Martins (1996) e Rego e Buarque (1997); e em relação à leitura, destacam-se Capovilla (2004), Elbro (1998), Morais (1995), Share (1995), Torgesen & Davis (1996) e Vellutino (1979).

Uma outra perspectiva de análise das dificuldades de aprendizagem na alfabetização se manifesta nos estudos como os de Castanheira (1991), Gomes (1995), Gomes e Sena (2001), Griffó (1992), Resende (1994) que demonstram que o fracasso dos alunos pertencentes às camadas populares na aprendizagem da língua escrita pode, ainda, ser determinado por um conjunto de fatores internos e externos à escola. Os fatores internos estão relacionados, por exemplo, aos mecanismos de seleção e exclusão social dos alunos no interior da escola e aos encaminhamentos didáticos que constituem as propostas pedagógicas dos professores. Já os fatores externos podem estar

relacionados, por exemplo, ao grau de investimento da família na vida escolar dos alunos e ao tipo de relação que esses alunos estabelecem na vida escolar.

### *2.1.2- O conceito de dificuldade de aprendizagem, segundo os critérios da escola pesquisada, para classificar alunos como portadores de dificuldade de aprendizagem*

Em abril de 2003, quando ainda atuava como professora de apoio na escola pesquisada, propus aos alunos de uma turma do segundo ano do 2º ciclo (correspondente à antiga 4ª série) com a qual desenvolvia um projeto sobre as pessoas que estavam na condição de desabrigados<sup>7</sup>. Solicitei a eles a escrita de um relatório sobre a visita que havíamos feito a um grupo de pessoas que estavam vivendo na escola vizinha porque haviam perdido suas casas em janeiro daquele ano - período em que choveu muito em Belo Horizonte. Carlos (que mais tarde se tornaria um dos sujeitos da pesquisa), um aluno de 11 anos de idade, se mostrou resistente à tarefa de produzir o relatório. Tentando fazer com que ele começasse a escrever, eu chamei sua atenção dizendo que o tempo para a escrita do relatório estava se esgotando. Carlos teve uma reação que para mim era inesperada: “Professora, eu não sei ler e nem escrever. ‘Eu’ escreve com o ‘e’ e o ‘u’?” Pensando se tratar de uma brincadeira, respondi: “Como assim, Carlos? É claro que é com o ‘e’ e com o ‘u’.” Pouco tempo depois da resposta dada por mim, Carlos voltou a se concentrar na escrita de uma outra palavra. Observando-o, percebi que ele repetia várias vezes: pe- pe- pen. O esforço de Carlos fez com que eu me aproximasse e reiniciasse o diálogo com ele: “Carlos, por que você não me disse antes que não sabe ler e escrever?” Carlos respondeu: “Ah, porque eu tenho vergonha. Todo mundo sabe. Isso dá vergonha na gente.”

Nessa ocasião, as professoras que trabalhavam diretamente com Carlos estavam organizando o atendimento específico para os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem (a formação dos grupos de aceleração). Aproveitei, então, para falar com as professoras do caso do Carlos e de dois outros alunos que não tinham domínio do sistema de escrita, na expectativa de que houvesse um trabalho de alfabetização voltado para esses alunos. Embora reconhecessem a necessidade de um plano didático-pedagógico voltado para esses alunos, as professoras decidiram por

trabalhar nas aulas de aceleração com os alunos que, segundo elas, precisavam apenas de um “empurrãozinho” para que acompanhassem o ritmo de aprendizagem dos colegas em sala de aula. Segundo elas, os alunos que precisam apenas de um “empurrãozinho” são aqueles que, com alguma ajuda individual, vão conseguir realizar as atividades propostas para o resto da turma. Dessa forma, teriam condição de se igualarem em termos de rendimento escolar ao resto do grupo. Os outros alunos que não conseguem realizar as atividades propostas em sala de aula com a ajuda da professora, como era o caso de Carlos, não iam conseguir aprender mesmo com as aulas de aceleração, pois estavam tão distantes do nível da turma que tornava pouco proveitoso incluí-los no projeto.

A discussão que embasa a seleção dos alunos para a formação de grupo de trabalho com alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem torna visível, muitas vezes, em elementos presentes no conceito de dificuldade de aprendizagem presente nas escolas. Na escola pesquisada, um desses elementos é o ritmo de aprendizagem dos alunos. O fato de o aluno não apresentar um rendimento igual aos dos colegas de sua turma é considerado um indicador de alguma dificuldade de aprendizagem. Isso também é considerado o primeiro indicador de dificuldade de aprendizagem em qualquer uma das abordagens apresentadas anteriormente. No entanto, quando esse indicador é generalizado na escola, os ritmos diferenciados de aprendizagem entre os alunos tornam-se um critério para identificação e classificação deles. Eles se tornam o eixo a partir do qual se definem as intervenções pedagógicas a serem implementadas pelos professores. Nesse sentido, os ritmos de aprendizagem dos alunos acabam sendo relacionados, na escola, às questões de organização do trabalho escolar. A partir da observação dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, formam-se grupos de aceleração, turmas projeto ou “especiais”, turmas de alunos fortes e de alunos fracos, etc.

A aprendizagem na perspectiva sociohistórica de Vygotsky é um processo mediado, individual e coletivo, que se desenvolve a partir das interações sociais entre crianças e adultos. A partir dessa perspectiva, tem-se discutido muito a natureza social e cultural do processo de aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem da língua escrita, na perspectiva da psicologia genética, é considerada uma construção conceitual que

---

<sup>7</sup> Esse projeto tinha como objetivo levantar e discutir o problema dos deslizamentos de terra no período chuvoso provocados nas encostas da vila onde os alunos residiam e as possibilidades de ação das



ocorre através de estágios pelos quais a criança passa a compreender como funciona e se estrutura a escrita. Assim, os professores estariam sendo ingênuos quando se apóiam na idéia de que seja possível formar turmas de alfabetização homogêneas, ou seja, grupos de alunos cujos estágios de compreensão da língua escrita evoluam sempre no mesmo ritmo de aprendizagem, e através dos mesmos processos e das mesmas estratégias de aprendizagem.

Do ponto de vista dos processos de ensino, pode-se dizer que as perspectivas de aprendizagem mencionadas acima levariam os pesquisadores a imaginar um processo de ensino capaz de promover as interações em sala de aula, favorecendo a troca de idéias entre os alunos; de fazer com que eles refletissem sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Essas perspectivas apontam para a necessidade de os professores fazerem uma revisão na representação que têm do perfil ideal de uma turma de alfabetização e da forma como tratam as diferenças que existem nos ritmos de aprendizagem dos alunos. A formação de turmas homogêneas poderia ser vista como um fator que limitaria as possibilidades do trabalho pedagógico junto aos alunos.

No entanto, parece que essa revisão precisa estar apoiada também nas reais condições de trabalho nas escolas. A organização dos grupos de aceleração apresentada a seguir se configura como uma resposta possível à dificuldade de se trabalhar com turmas de alunos com ritmos de aprendizagem muito diferenciados. Ela é orientada pela busca de homogeneidade quanto ao domínio de certas capacidades.

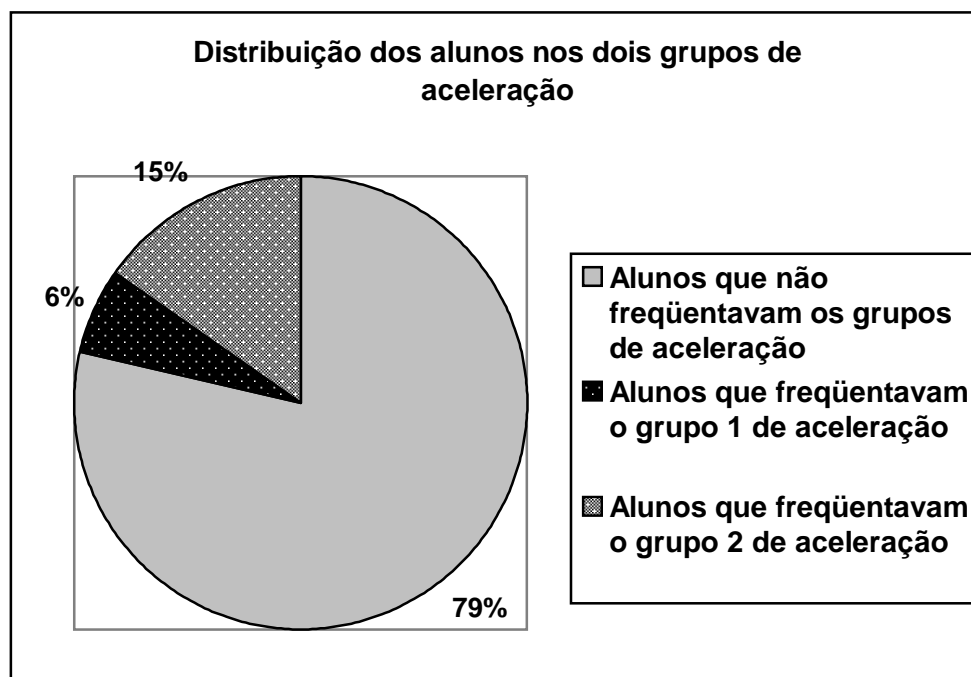
### *2.1.3- O perfil dos alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem na escola – a constituição do grupo de aceleração pesquisado*

No primeiro semestre do ano letivo de 2003, as quatro professoras das três turmas do segundo ano do primeiro ciclo do turno da tarde, como foi mencionado na introdução desta tese, decidiram reagrupar os alunos de acordo com o domínio das capacidades de leitura e escrita para, semanalmente, realizar com esses alunos, considerados mais fracos, um trabalho específico voltado para as dificuldades apresentadas por eles em sala de aula. Com isso, formaram-se dois grupos de aceleração. O grupo 1 de aceleração foi composto por 6% do total dos alunos. Nesse primeiro grupo, segundo as professoras, os alunos eram mais “fracos”: não conheciam

---

organizações comunitárias da Ventosa.

todas as letras do alfabeto e não haviam ainda compreendido a natureza alfabética do sistema de escrita. Os alunos do grupo de aceleração pesquisado, o grupo 2, representavam 15% do total de alunos das três turmas (o grupo foi composto por 12 alunos com idades entre 7 e 8 anos). Esses alunos eram considerados um pouco melhores que os do grupo 1 porque, embora apresentassem muita dificuldade na leitura e na escrita e não tivessem conhecimento de muitas correspondências letra-som, demonstravam ter o domínio da base alfabética do sistema de escrita.



Fonte: Dados fornecidos pelas professoras/alfabetizadoras em entrevista no dia 08/08/2003.

Os critérios para a seleção desses alunos, como já foi mencionado acima, estavam relacionados às dificuldades apresentadas por eles na leitura e na escrita. Nos registros das avaliações dos alunos do grupo pesquisado, essas dificuldades foram mencionadas pelas professoras das turmas as quais eles pertenciam. A seguir, apresenta-se uma síntese dos relatórios de avaliação dos alunos elaborados pelas professoras dos alunos no diário de classe das turmas.

Síntese dos relatórios avaliativos das professoras registrados nos diários de classe

Obs- Os nomes das professora e dos alunos são fictícios.

***Turma X – Professora Vânia***

***Obs- A professora Vânia era a professora do grupo 2 de aceleração (o grupo pesquisado)***

**Arnaldo - 7 anos**

1º semestre

O aluno apresenta dificuldade no processo de aprendizagem. Sua construção – leitura x escrita – é lenta e apresenta dificuldade em ler textos em caixa alta, mesmo com poucas dificuldades ortográficas. Não consegue interpretar um texto que ouve. A elaboração de suas frases é bem limitada. Sua escrita está em transição da pré-silábica para a silábica.

2º semestre

Começou a ler com mais segurança textos formados com palavras simples e algumas travadas, compreendendo o que lia. Arnaldo apresenta dificuldade em pronunciar algumas palavras e faz troca de letras transferindo essa dificuldade para a escrita; mesmo assim, é possível entender o que está escrevendo. Sua escrita está silábica-alfabética.

### **Ronaldo/8 anos**

1º semestre: Na área do Português, apresenta facilidade em compreender e interpretar oralmente leituras que são realizadas por outros; elabora frases criativas e forma palavras a partir de sílabas apresentadas. Demonstra dificuldade em identificar algumas palavras com dificuldades ortográficas e também palavras escritas em letra minúscula. Sabe utilizar corretamente o dicionário. Sua linguagem escrita está silábica-alfabética.

2º semestre: Ronaldo passou a freqüentar as aulas de aceleração com o propósito de aprimorar sua escrita e seu processo de leitura. Com as aulas, conseguiu compreender esse processo e passou a participar com mais interesse das aulas. Ao final de setembro, o aluno já conseguia ler e compreender textos pequenos com escrita em minúsculo e dificuldades ortográficas. Atualmente, é capaz de ler e interpretar textos simples. Sua escrita está alfabética. Suas frases e textos são bem elaborados apesar da dificuldade com a escrita. Ronaldo demonstrou ter compreendido o processo de leitura e da escrita, mas ainda tem dificuldade em ler textos mais elaborados.

### **Guilherme/8 anos**

2º semestre: O aluno ingressou na turma no início de agosto. Após ser realizado teste diagnóstico, foi verificado que o aluno estava no nível silábico, tinha pouco conhecimento da leitura. Durante o semestre, Guilherme freqüentou as aulas de aceleração comigo, a fim de melhorar seu desenvolvimento escolar mas sem obter grandes avanços em relação à aquisição da leitura. Consegue expressar-se um pouco através da escrita.

<p><b>Turma F – professora Carla</b></p>
<p><b>Roberto/7 anos</b></p> <p>1º semestre</p> <p>Está freqüentando a aceleração toda segunda-feira. Lê pouco e com dificuldades. Está silábico com relação ao nível da escrita. Fica nervoso e inibido com a ajuda da professora.</p> <p>2º semestre</p> <p>Continua apresentando dificuldades na aprendizagem. Não demonstra muito esforço para ler e escrever. Continua no nível silábico; consegue ler sílabas simples com ajuda na aglutinação e não interpreta. Faz uso da letra cursiva, copiando do quadro.</p>
<p><b>Diana/8 anos</b></p> <p>1º semestre</p> <p>A aluna não pertencia à turma no ano de 2002. Veio transferida do 1º turno. Conhece todas as letras, mas no nível da escrita está silábica. Freqüenta a turma de aceleração toda 2ª feira. Lê pouco e interpreta com dificuldade. Consegue se expressar bem oralmente, mas nas atividades escritas está sempre procurando a ajuda dos colegas. Não consegue compor frases ou pequenos textos. Observa a segmentação das palavras na cópia, mas não consegue na escrita livre.</p> <p>2º semestre</p> <p>Neste período avançou para o nível silábico-alfabético, mas ainda demonstra muita insegurança nos registros espontâneos. Precisa de intervenções nas sílabas complexas. Consegue ler palavras formadas por sílabas simples. Fica insegura quando tem dificuldade, mas com intervenção consegue associar os sons às letras. Troca o som das letras (p/q/b). Interpreta com ajuda. Faz uso da letra cursiva, copiando do quadro com capricho.</p>
<p><b>Janira/8 anos</b></p> <p>1º semestre</p> <p>A aluna não pertencia à turma no ano de 2002. Veio transferida do 1º turno. Quanto ao nível de escrita está silábica e freqüenta a turma de aceleração toda 2ª feira. Está tendo</p>

dificuldade no traçado das letras cursivas. Conhece todas as letras e numerais; consegue somar e subtrair. Lê e interpreta com relativa dificuldade textos mais simples.

2º semestre

Avançou para o nível alfabética; porém, às vezes, troca ou omite letras. Escreve frases e registra textos sem elementos coesivos, com frases soltas.

### **Sandra/8 anos**

1º semestre

Conhece todas as letras e, quanto ao nível da escrita, está silábica. Já lê e interpreta palavras e textos simples, mas não acredita no que já sabe. Adora colorir e demonstra resistência sempre que a atividade está em letra cursiva.

2º semestre

Está no nível alfabético. Escreve frases e pequenos textos, precisando agora melhorar a estrutura e ser mais criativa. Sabe ler sem muita fluência. Às vezes, troca o som das letras, mas com intervenção corrige e faz a distinção. Interpreta bem, necessitando de alguma ajuda no registro. Escreve a letra cursiva com bom traçado.

### ***Turma G – professora Helena***

#### **Alex/8 anos**

06/06/03

Lê e distingue rótulos e embalagens. Consegue identificar números de letras e de sílabas. Distingue letras e numerais. Demonstra organização ao escrever. Está no nível silábico da escrita. Freqüenta as aulas de aceleração.

28/11/03

Leitura: Alex não consegue fazer leitura silenciosa sem ser cobrado. Não percebe o texto como um todo e sim pequenas partes. Conhece as letras, mas não consegue juntá-las, nem mesmo as em “caixa alta” e com ajuda. Percebe o processo de leitura, finge que está lendo. Faz leitura de gravura. Elaborar hipóteses, mas “na sorte”, sem convicção e com ajuda.

05/12/03

Escrita: continua no nível silábico, mas tem preguiça de pensar e prefere copiar ou

escrever quaisquer letras.

**Rodrigo/7 anos**

22/06/03

Lê e distingue rótulos e embalagens e consegue identificar números de letras e de sílabas. Distingue letras e numerais. Demonstra organização ao escrever, mas é muito lento para copiar. Está no nível silábico-alfabético da escrita. Freqüenta as aulas de aceleração.

01/12/03

Consegue ler silenciosamente. Tenta elaborar hipóteses. Lê juntando as letras. Desse modo, consegue ler palavras formadas por sílabas simples, mas ainda não dá conta de sílabas complexas.

05/12/03

Escrita: silábico-alfabético. Sabe deixar espaço entre cada palavra na frase. Utiliza a letra “caixa alta”. Não utiliza pontuação.

**Flávio/8 anos**

22/06/03

Não consegue ler, extrair informações do texto ou concluí-las, mas, ao escutar a leitura, sabe interpretar e identifica a seqüência dos fatos. Demonstra organização ao escrever, mas, por estar em nível de transição da escrita (silábico para silábico-alfabético), não apresenta coesão na sua escrita.

01/12/03

Consegue ler silenciosamente. É esforçado, tímido e inseguro. Elabora hipóteses e consegue ler em caixa alta frases formadas por palavras simples. É lento, perde-se no texto e não o percebe em sua totalidade.

05/12/03

Escrita: silábico-alfabético. Utiliza preferencialmente a “caixa alta”. Às vezes, usa o ponto final. Não faz espaço entre as palavras na frase.

**Bárbara/8 anos**

22/06/03

Lê e distingue rótulos e embalagens e consegue identificar números de letras e de sílabas. Distingue letras e numerais. Demonstra organização e capricho ao escrever, mas, às vezes, não copia corretamente. Está no nível silábico da escrita. Frequenta as aulas de aceleração.

03/12/03

Finge ler. Reconhece o alfabeto; com ajuda forma algumas sílabas simples, mas não todas. Elabora hipóteses algumas vezes; não associa as letras aos sons que formam nas sílabas.

05/12/03

Escrita: silábica. Utiliza “caixa alta”. Dá espaço entre cada palavra na frase.

### **José/7anos**

22/06/03

Lê e distingue rótulos e embalagens e consegue identificar números de letras e de sílabas. Distingue letras e numerais. É desorganizado e não apresenta coordenação motora para escrever. Ao copiar, omite letras, palavras e frases,; não consegue escrever na linha do caderno (não possui organização espacial). Está no nível silábico da escrita.

01/12/03

Consegue fazer leitura silenciosa. Sabe ler palavras simples sem muita fluência. Elabora hipóteses, mas ainda não consegue ler sílabas complexas, mesmo com ajuda. Às vezes, troca o som das letras, mas, com intervenção, corrige e faz a distinção. Reconhece palavras dentro do texto. Não percebe o todo.

05/12/03

Escrita: silábico-alfabético. Utiliza a letra “caixa alta”. Está mais organizada sua escrita; já consegue escrever e copiar na linha.

Apesar de terem sido feitos por professores diferentes, podemos ver que todas elas utilizaram o referencial psicogenético (silábico, silábico-alfabético, alfabético) como parâmetro de avaliação do estágio conceitual em que o aluno se encontra. Pode-se supor que isso tenha a ver com o fato de que os professores nas escolas tendem a classificar os alunos a partir de teorias que estão mais disponíveis no

contexto educacional mais amplo ou que foram bastante divulgadas em cursos de formação na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A análise da descrição feita pelas professoras/alfabetizadoras permite identificar que diferentes aspectos são considerados constitutivos do quadro ou estágio que o aluno apresenta: (i) em alguns relatórios é feita referência ao conhecimento da escrita quanto aos usos e funções fora do ambiente escolar; (ii) em outros relatórios, faz-se referência às questões de natureza psicológica ou disposição dos alunos: fica nervoso, inseguro, não acredita que sabe, demonstra pouco esforço, insegurança quando tem dificuldade; e, (iii) em vários relatórios, a escrita cursiva serve também como um critério que indica o progresso ou a dificuldade dos alunos.

Percebe-se, ainda, que, na avaliação das professoras/alfabetizadoras, os alunos teriam dificuldades para reconhecer as sílabas do tipo não-canônico, para organizar a escrita no papel, para reconhecer os diferentes tipos de letra, para escrever com legibilidade e para ler com fluência palavras. Em outros trechos do relatório, ficou evidente também a relação que as professoras/alfabetizadoras estabelecem entre essas dificuldades e alguns comportamentos dos alunos em sala de aula, como, por exemplo, a lentidão para realizar as atividades propostas, dispersão e falta de atenção, a timidez e o pouco apoio da família.

Ao longo das aulas de aceleração, porém, pôde-se observar que os alunos se mostravam muito atentos ao que a professora/alfabetizadora orientava. Demonstravam ter compreendido as regras de funcionamento do grupo (local e horário das aulas, comportamentos e atitudes na entrada e saída da sala, organização e localização dos alunos do espaço da sala, organização e uso dos materiais coletivos, etc.). As crianças mantinham entre si uma relação afetiva e solidária. Os alunos tinham o hábito de se ajudarem e de trocarem objetos entre si. As brigas e atritos entre eles, comum na escola como um todo, quase não aconteciam. Trabalhavam com rigor e entusiasmo. Não se observaram as características descritas nos relatórios de avaliação dos alunos: dispersão, falta de atenção, timidez, etc. Isso pode estar relacionado ao fato de que ali esses alunos se sentissem mais à vontade, por se tratar de um grupo menor de trabalho, por um período de tempo menor, sabendo que precisavam avançar em seus processos de aprendizagem, sentindo-se valorizados pelo trabalho das professoras. Em geral, os alunos que enfrentam dificuldade para aprender a ler e a escrever na escola acabam ficando com a auto-estima baixa, sentem-se envergonhados diante dos colegas.



Em síntese, pode-se dizer que, embora, permaneça a idéia de que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às perturbações afetivas e às características de personalidade apresentadas pelo aluno, houve, ao longo das últimas décadas, a incorporação de outros pressupostos como, por exemplo, os da psicogênese da escrita, como explicações alternativas para as causas das dificuldades de aprendizagem presente na escola..

## ***2.2- Estratégias que vêm sendo utilizadas no tratamento das dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras***

O problema do baixo rendimento dos alunos começou a ser foco da atenção na legislação educacional brasileira a partir da lei Lei nº 5.692/71 que, além de alterar o perfil da avaliação escolar para a promoção dos alunos, previa mecanismos de atendimento aos alunos que encontravam dificuldade de aprendizagem.

As medidas relacionadas à promoção na Lei nº 5.692/71 tinham, como base: preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Artigo 14, parágrafo 1º); preponderância dos resultados durante o período letivo sobre a prova final (Artigo 14, parágrafo 1º); liberdade na escolha de critérios de avaliação (Artigo 14) e flexibilidade na avaliação dos conteúdos curriculares (Parecer CFE no 853/71). Além dessas medidas, essa Lei também propunha a recuperação, a dependência, a promoção semestral, a organização de grupos diversificados com alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, as classes de aceleração e os avanços progressivos como estratégias para se enfrentar os problemas de compatibilização das diferenças individuais com o fluxo do alunado.

É importante ressaltar que, no ano seguinte da publicação da Lei nº 5.692/71, os estabelecimentos de ensino estavam ainda se organizando para atender, na prática, às inovações contidas na lei. A ênfase maior estava na profissionalização do Ensino Médio e na absorção do primário e ginásial que foram agrupados no ensino de 1º grau, ampliando a obrigatoriedade de 4 para 8 anos.

Era de se esperar que, sem o antigo exame de admissão, que selecionava quem faria o ginásial, fosse necessário prever medidas de apoio à nova clientela que teria oportunidade de continuar estudando, para fazer jus à obrigatoriedade dos 8 anos de estudos. Mas a questão que se apresentava era como colocá-las em prática. Nesse contexto, e sem muita clareza de como deveriam funcionar os estudos de recuperação, às escolas estaduais ficou a incumbência de organizá-los, com a seguinte recomendação: “Entende-se por estudos de recuperação

aqueles que um estabelecimento oferece como forma de acompanhamento a alunos de aproveitamento insatisfatório” (Parecer CFE no 1.068/72).

Para tanto, foram instituídos, nas escolas, alguns projetos de caráter preventivo para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Dentre eles, os estudos de recuperação, de maneira paralela, ao longo do ano letivo e a recuperação de férias, durante o mês de janeiro (QUAGLIATO, 2003, p.43).

Em 1975, o Conselho Federal de Educação, através de seu Parecer nº 2.521/75, ressaltou a importância de se implementar uma

política de educação compensatória, que visasse a equalizar as oportunidades educacionais colocando a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento, uma vez que a causa dessa reprovação maciça estava na falta de prontidão para a aprendizagem das crianças advindas das parcelas menos privilegiadas da população (QUAGLIATO, 2003, p.46).

Na década de 1990, com a expansão do Regime de Progressão Continuada em Ciclos, ocorreram muitas alterações no sistema de ensino que, em tese, tinham como principal objetivo a melhoria da escola pública no atendimento aos interesses das camadas populares. A partir daí, os estudos de recuperação assumiram um caráter de acompanhamento do desempenho escolar do aluno como garantia de aprendizagem, tanto dentro do ciclo como de um ciclo para outro. Para tanto, a avaliação escolar passou a ter caráter formativo, a focar o processo de aprendizagem dos alunos, a ser encarada como um procedimento processual e a ser registrada por meio de conceitos e relatórios avaliativos (viu-se a pouco um exemplo desses relatórios retirados dos diários de classe das professoras/alfabetizadoras da escola pesquisada). Essas alterações refletiam (e, ainda refletem) não apenas os novos projetos de educação para o ensino fundamental, mas também a necessidade de implementar estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, daqueles que não conseguem aprender a ler e a escrever ao longo de dois, três anos de permanência na escola. No entanto, percebe-se que a adoção dessa perspectiva de avaliação e dos novos procedimentos pelos professores não vêm promovendo a alteração do quadro dos alunos que não se alfabetizam nas escolas públicas. Ao que tudo indica, o fracasso escolar nas escolas públicas estaria relacionado não apenas aos mecanismos aparentes de seleção e exclusão social criados no interior das escolas, como foi considerada a avaliação quantitativa, mas a um conjunto de fatores. Dentre eles, a abordagem didática

predominante nas práticas de alfabetização terá um foco particular, uma vez que se buscou analisar as dificuldades manifestadas pelos alunos no contexto escolar.

### ***2.3- Estratégias que vêm sendo utilizadas no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte***

Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, as alterações nos procedimentos de avaliação dos alunos foram promovidas com a implantação do Projeto Escola Plural - 1995. No ano da implantação desse projeto, foi proposta a formação de “turmas aceleradas – projeto específico a ser desenvolvido com os alunos do 2º ciclo que, em termos de habilidades e conhecimentos disciplinares, estão distanciados de seus pares de idade, necessitando, assim, de uma intervenção específica” (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Caderno Turmas Aceleradas, 1996, p.7). O projeto de criação das turmas aceleradas se configurou, assim, como uma proposta de correção do fluxo escolar, medida implantada para regularizar a situação dos alunos com defasagem no domínio de habilidades e conhecimentos escolares, sobretudo, no que diz respeito ao domínio inicial da língua escrita e anos de escolaridade. Esses alunos, que no ano anterior à implantação da escola plural estavam na primeira e na segunda série do ensino fundamental, foram promovidos automaticamente para turmas de alunos que possuíam a mesma idade que eles, mas que tinham avançados em seus processos de aprendizagem da língua escrita.

O projeto turmas aceleradas funcionou durante todo ano de 1995. Ao final do ano, foi feita uma avaliação do projeto através da qual se verificou o pouco alcance dessa estratégia da Secretaria para o atendimento aos alunos que apresentavam defasagem entre anos de escolarização e domínio da língua escrita. Uma das razões apontadas para a produção dessa situação foi o fato de os professores envolvidos não terem apoio dos outros profissionais da escola, o que contribuiu para que tanto alunos quanto professores, responsáveis pelas turmas aceleradas, fossem vistos com preconceito e, por conseguinte, com descrédito.

Nos anos que se seguiram, cada escola implementou um programa próprio para o desenvolvimento de um trabalho junto a esses alunos. Identificou-se (até hoje é possível identificar essas mesmas estratégias nas escolas) diferentes estratégias de atendimento que podem ser agrupadas pelo tipo de organização do trabalho que as

sustentam. Uma delas é a criação de turmas de alunos com defasagem de aprendizagem, como, por exemplo, as turmas “projeto” ou turmas “reduzidas”, nas quais se pretende viabilizar o atendimento individualizado a partir da constituição de turmas com número reduzido de alunos. Outra estratégia, criada por orientação da secretaria, é a criação de “turmas de tempo ampliado” ou “turmas de horário integral”. Essas turmas se caracterizam pela ampliação da jornada escolar dos alunos que as constituem. No extra-turno, os alunos têm atendimento com os mais diferentes tipos de atividades: aulas de capoeira, visitas a locais públicos da cidade, aula de reforço, etc. E, por fim, uma outra estratégia é o atendimento a pequenos grupos de alunos dentro do horário regular das aulas, conhecidos como “atendimento paralelo”, “projeto de aceleração”, “projeto intervenção”, “trabalho de apoio”, como no caso do grupo de aceleração – foco desta pesquisa.

No ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação-BH criou um projeto específico para formar professores do terceiro ciclo para o atendimento aos alunos com defasagem – o projeto Alfa-letra. Esse projeto propunha encontros semanais com grupos de professores de diferentes escolas que estavam envolvidos com alunos com dificuldades de aprendizagem da língua escrita no terceiro ciclo. Ele se baseava em discussões em torno dos fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita e na análise de atividades propostas pelos professores, seguida de sugestões de propostas de atividades em sala de aula.

Esse projeto, que não teve êxito em sua finalidade, que era contribuir de forma efetiva na construção de um projeto pedagógico voltado para os alunos com defasagem no domínio da língua escrita, ajudou a evidenciar alguns fatores que dificultam o trabalho com os alunos que chegam ao terceiro ciclo (correspondente às antigas sexta, sétima e oitava séries) sem o domínio da língua escrita. Um primeiro fator diz respeito à formação dos professores. Como se sabe, os professores que atuam no 3º ciclo são formados nas diversas áreas do conhecimento. Considerando-se a natureza dessa formação, não se pode esperar encontrar, nesse ciclo, professores que tenham conhecimento dos fundamentos teórico-práticos em alfabetização para atuação junto aos alunos que ainda não aprenderam a ler e a escrever. Um segundo fator é a organização do processo de ensino nesse ciclo. Essa organização se orienta por uma distribuição de aulas que se baseia na divisão das diferentes disciplinas escolares em uma carga horária semanal diferenciada, sem que haja entre as disciplinas uma efetiva articulação capaz de

vislumbrar um projeto de alfabetização para os alunos que chegaram nesses ciclos sem o domínio do código escrito. Um terceiro fator é o predomínio das práticas escolares de leitura e de escrita como procedimentos de ensino próprios nas aulas ministradas nesse ciclo. Isso faz com que os alunos que não têm o domínio do código escrito fiquem cada vez mais à margem do processo de ensino vivido em sala de aula. E, por fim, o não reconhecimento por uma grande parcela dos professores que atuam nesse ciclo de que a alfabetização, uma vez que ainda não foi alcançada pelos alunos, é um processo que deve ocorrer nesse nível de ensino. Os professores não se identificam, portanto, com o problema de alfabetização dos alunos. As conseqüências do problema da alfabetização, tal como se apresenta hoje, nas escolas de Ensino Fundamental, têm sido, por vezes, a discriminação e a exclusão dos alunos no interior da própria escola.

No ano de 2003, constituiu-se o Núcleo de Alfabetização e Letramento no CAPE e a Rede emergencial de Alfabetização do 3º ciclo de formação para atender grupos de alunos do terceiro ciclo que apresentam dificuldades de aprendizagem na língua escrita. Esse projeto tinha como objetivo principal oportunizar vivências culturais diversas e propostas significativas de leitura e escrita aos alunos que se encontravam em situação de fracasso escolar. No ano de 2005, ampliou-se na Rede o número de alunos atendidos no projeto Rede de Tempo Integral do 3º ciclo e constituíram-se turmas de tempo integral e que, depois, foi ampliada para alunos dos 1º e 2º ciclos com problemas de alfabetização.

Essas iniciativas evidenciam a forma como as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos das camadas populares vêm sendo interpretadas pela Secretaria Municipal de Educação/PBH, por meio da mobilização de sua equipe e gastos públicos. Foram sendo priorizadas as estratégias que buscam oferecer aos alunos projetos educacionais e/ou escolares que ampliam o tempo da rotina escolar com propostas de formação diversos. A ampliação desses projetos, ao longo dos últimos quatro anos, parece projetar no tempo uma situação ainda mais complicada e complexa. Se considerarmos que o problema do fracasso escolar dos alunos das camadas populares é antes de tudo um problema estrutural e não apenas resultado de uma conjuntura vivida na Rede nos últimos anos, pode-se dizer que ele é resultado de um conjunto de fatores. Este requer estratégias políticas e pedagógicas mais consistentes na discussão da prática de alfabetização voltada para esses alunos que já há algum tempo freqüentam as escolas públicas brasileiras. Os professores vêm, insistentemente, pedindo orientações de como

planejar e organizar o ensino da língua escrita para seus alunos, indicando não saberem alfabetizar crianças e adolescentes que vivem em condições sociais adversas.

Podem-se identificar os reflexos do contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte nas alterações nas e das estratégias criadas pela escola pesquisada ao longo dos últimos 12 anos. É o que se abordará no próximo subtópico.

### *2.3..1- Grupo de aceleração: uma das estratégias pedagógicas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na escola pesquisada*

No ano de 1995, quando o projeto político pedagógico Escola Plural foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a escola pesquisada trabalhou com turmas fixas de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem – as turmas aceleradas. No ano seguinte, quando a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte recomendou que não se formassem mais esse tipo de turma, a escola optou por ter uma professora responsável pelo acompanhamento desses alunos fora da sala de aula – chamado, na escola, de Projeto de Aceleração. Depois de dois anos de funcionamento, esse tipo de atendimento passou a ser organizado por ciclo, ou seja, cada ciclo tinha uma professora/alfabetizadora de aceleração para trabalhar com os alunos de seus respectivos ciclos. Acreditava-se que, assim, o trabalho seria mais direcionado para as dificuldades enfrentadas em cada etapa do Ensino Fundamental. Essa organização funcionou durante quatro anos.

No ano de 2003, a partir da avaliação do trabalho realizado nesses quatro anos, os profissionais da escola decidiram alterar essa organização do Projeto de Aceleração, optando por deixar a cargo de cada quarteto a responsabilidade de planejar e encaminhar o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A organização dos professores na escola pesquisada segue a orientação da Secretaria Municipal de Educação/PBH – a proporção é de 1.5 professores por turmas, organizados em quartetos (quatro professores para cada três turmas de alunos: três professoras referências - uma para cada turma - e uma professora de apoio que assume, durante uma hora por dia, o trabalho com cada uma das turmas). Em geral, no horário em que a professora de apoio assume o trabalho com cada uma das turmas, as professoras referências realizam tarefas como planejamento do ensino, organização das atividades diárias, correção de cadernos e avaliações, organização dos materiais

didáticos que serão utilizados em sala de aula. Algumas professoras usam esse tempo para realizar um trabalho de reforço junto aos alunos mais fracos de suas turmas.

Os quartetos passaram a ter autonomia para selecionar, planejar e encaminhar o atendimento aos alunos que apresentavam dificuldades para aprender a ler e a escrever nas turmas de suas responsabilidades. Em geral, os quartetos decidiram pela a estratégia de formar pequenos grupos de alunos e desenvolver com eles trabalhos pontuais de leitura e escrita. Quando questionadas sobre as razões que as levaram a alterar a organização do Projeto de Aceleração, o grupo apontou como principal motivo o desgaste das professoras/alfabetizadoras que assumiam o trabalho de aceleração ao longo do ano letivo.

### *2.3.2- A organização do trabalho dos grupos de aceleração na escola pesquisada*

O trabalho de aceleração ocorria às segundas-feiras, durante 1 hora e meia, nos horários das 13h às 14h30min (grupo 1) e das 14h30min às 16h30min (grupo 2). O horário do grupo 2 incluía o intervalo do recreio (30min). Nesses dias, havia uma rotatividade entre as professoras/alfabetizadoras nas turmas e grupos de aceleração como mostra o quadro abaixo.

Turma	Horário	Professora
X	13:00 – 14:30	Vânia
	14:30 – 16:30	Adriana (apoio)
F	13:00 – 16:30	Helena
G	13:00 – 14:30	Adriana (apoio)
	14:30 – 16:30	Carla
Grupo de aceleração 1	13:00 – 14:30	Carla
Grupo de aceleração 2	14:30 – 16:30	Vânia

O mapeamento das aulas de aceleração revelou, que das 16 aulas de aceleração previstas, apenas 12 foram dadas. Elas ocorreram com regularidade até a sétima aula (22/09). A partir da oitava aula (29/09), a seqüência das aulas se tornou irregular principalmente em razão das ausências das professoras. Em uma das aulas de

aceleração, a professora/alfabetizadora fez um comentário sobre a dificuldade que estava tendo para acompanhar o desenvolvimento dos alunos por causa dessa irregularidade nos encontros com eles. Segundo ela, o fato de não haver aula de aceleração na semana acabava por prejudicar o andamento do trabalho e o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos:

Isso que está acontecendo (referindo-se ao fato de não ter havido aula nos dias 29/09 e 13/10) está atrapalhando o meu planejamento de trabalho e o acompanhamento dos alunos. Se não tem aula na semana, fico 15 dias sem ver os alunos. (Comentário da professora/alfabetizadora para a pesquisadora antes de os alunos entrarem em sala no dia 20/10 – nota de campo).

Nesse dia, ao começar a aula, a professora/alfabetizadora comentou também com os alunos o problema de não ter havido aula na semana anterior:

Tudo bem com vocês? Eu estive olhando o meu planejamento e descobri que tem muito tempo que a gente não tem aula. Isso não é bom, porque a gente fica sem encontrar, sem fazer as atividades que precisamos e eu não posso saber se vocês estão aprendendo mais. Vamos ver se daqui pra frente vai dar tudo certo. (Fala da professora/alfabetizadora aos alunos no dia 20/10 – transcrição de vídeo)

No início do ano de 2004, quando me reuni com as quatro professoras/alfabetizadoras dos alunos do grupo de aceleração pesquisado para que elas avaliassem o trabalho de aceleração encaminhado no ano anterior, mostrei a elas o mapeamento das aulas com a previsão de aulas e as datas em que elas ocorreram. As professoras/alfabetizadoras ficaram surpresas quando viram que o tempo de cada aula de aceleração foi de apenas 1h30min. Avaliaram, também, que o final do ano letivo é sempre tumultuado na escola por causa das faltas e do cansaço das professoras/alfabetizadoras. A professora/alfabetizadora do grupo de aceleração pesquisado lembrou-se do comentário que havia feito com os alunos sobre o fato do andamento do trabalho ter ficado prejudicado em certos momentos em função de não ter havido aula de aceleração em algumas semanas. As professoras/alfabetizadoras avaliaram, então, a necessidade de se pensar em como poderiam repor as aulas de aceleração na mesma semana em que elas não pudessem acontecer no dia da semana previsto e de se aumentar o tempo de trabalho com os alunos, em função do “bom resultado da estratégia”.

No entanto, quando refleti com elas sobre algumas características do processo de aprendizagem da língua escrita, como, por exemplo, a sua complexidade em função das muitas e diversas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, a necessidade de se adotar uma abordagem de ensino sistemática, e sobre o fato de que



uma aula de 1 hora e meia uma vez por semana não atende a necessidade do aluno que tem dificuldade de aprendizagem, as professoras/alfabetizadoras disseram que um dos motivos pelos quais elas preferem essa organização das aulas de aceleração é o fato de elas não se sentirem sobrecarregadas pela responsabilidade de ensinar os alunos com dificuldade de aprendizagem. Há, nessa afirmação, uma confirmação da posição de todo o grupo da escola, na ocasião em que me relataram a história do projeto de aceleração na escola, sobre como ele foi se alterando ao longo do tempo: o trabalho com os alunos sobrecarrega a professora/alfabetizadora que o assume. As professoras/alfabetizadoras do quarteto falaram ainda que quando dividem o desenvolvimento do trabalho entre elas, ameniza-se o sentimento de impotência, e até mesmo de incompetência que têm diante dos alunos que apresentam muita dificuldade para aprender a ler e a escrever na escola. Segundo elas, as constantes tentativas de ensinar os alunos, traduzidas nas diferentes estratégias que adotam para o enfrentamento de suas dificuldades de aprendizagem e o pouco resultado obtido vêm contribuindo para que muitas professoras/alfabetizadoras desenvolvam um sentimento de baixa auto-estima.

No ano de 2005, o projeto de aceleração deixou de ser desenvolvido na escola. Cada professora/alfabetizadora passou a ser responsável por atender seus alunos com dificuldade de aprendizagem, utilizando o horário que se tem para planejar aulas e organizar materiais didáticos (na organização do trabalho na escola, as professoras têm uma hora diária para essas tarefas). O atendimento aos alunos também tem sido feito pela professora eventual, nos dias em que não está cobrindo faltas de professora.

Os dados sobre o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola pesquisada sugerem que as estratégias criadas no interior das escolas para esse enfrentamento com alunos oriundos das classes de baixa renda em nosso país acabam reafirmando a sensação dos professores de que ensiná-los a ler e a escrever é uma missão impossível. Esses dados alertam, ainda, para o problema das dificuldades de ensino dos professores que atuam nas escolas das redes públicas, como mais um fator a ser considerado na discussão do fracasso escolar. O exame do contexto didático-pedagógico do trabalho desenvolvido pela professora/alfabetizadora, que será apresentado mais adiante no capítulo IV, fornece alguns elementos para se refletir sobre os diferentes aspectos da prática de alfabetização nas escolas públicas e as dificuldades de ensino dos professores.

## Capítulo 3

### **O processamento da leitura por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem – o caso da sílaba**

Este capítulo volta-se para a discussão do processamento de leitura dos alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem e tem por objetivo discutir como a estrutura interna da sílaba torna-se objeto de atenção dos alunos no processo de aquisição da leitura e em que medida esse aspecto do sistema alfabético de escrita gera conflitos no processo de aprendizagem. Serão analisados, a partir do modelo de sistema de leitura de palavra (MORAIS, 1995) e da teoria da sílaba (cf. HALLE & VERGNAUD, 1978; SELKIRK, 1982) explorada por ABAURRE (2004), os processamentos de leitura de quatro estudantes: dois alunos do grupo de aceleração acompanhados pela pesquisa; e dois alunos que passaram a integrar a pesquisa a partir das observações e das análises feitas por mim de seus desenvolvimentos na leitura, ao longo da realização de um trabalho específico de alfabetização para que eles avançassem em seus processos de aprendizagem.

Os dados utilizados foram selecionados, registrados e analisados tendo como referência a perspectiva do paradigma indiciário (apresentada no primeiro capítulo da tese que trata da metodologia da pesquisa). Serão explorados, ao longo do capítulo, cinco eventos de leitura de palavras ocorridos nas aulas de aceleração e oito episódios de leitura dos dois alunos com os quais desenvolvi o trabalho de alfabetização. Esses dados apresentam indícios para a compreensão do processamento da leitura por parte das crianças, tanto no que diz respeito ao reconhecimento da estrutura interna da sílaba quanto em relação à habilidade de decodificação.

O capítulo se organiza em três partes: a primeira parte trata do recorte delimitado ao longo da realização da pesquisa – a leitura da sílaba; a segunda parte apresenta os dados e a discussão em torno do processamento da leitura da sílaba pelos alunos; e, na última parte, é apresentada uma síntese dos resultados da investigação.

### ***3.1- A construção do recorte na discussão das dificuldades dos alunos e dos dados analisados***

Fui levada a investigar as dificuldades de leitura dos alunos em processo de alfabetização tanto pelas observações que fiz nas aulas do grupo de aceleração acompanhado no processo dessa pesquisa, quanto pela análise das dificuldades de aprendizagem de alunos com os quais desenvolvi um trabalho específico de alfabetização no período da realização da pesquisa. Nesse trabalho, parecia-me estranho que os alunos pudessem dissociar o mecanismo de decodificação e a identificação do significado das palavras. Ao iniciar o trabalho de campo, passei, então, a considerar a possibilidade de observar essa e outras dificuldades dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem vividas em sala de aula do grupo de aceleração. Dessa maneira, as primeiras observações realizadas nas aulas de aceleração foram orientadas por questões mais amplas sobre as dificuldades de aprendizagem: Quais dificuldades os alunos estariam enfrentando ao longo do processo de alfabetização? Como essas dificuldades se revelam no cotidiano da sala de aula? O que as dificuldades dos alunos podem nos revelar sobre seus processos de aprendizagem?

Para as primeiras observações, pareceu importante ter um olhar mais aberto para as dificuldades que os alunos manifestavam nas aulas de aceleração com a intenção de ter uma visão do que se passava com os sujeitos do grupo de aceleração e para que outras questões relacionadas às dificuldades de alfabetização pudessem ser incorporadas às preocupações iniciais com relação ao processo de aprendizagem desses alunos.

O acompanhamento às quatro primeiras aulas do grupo de aceleração possibilitou mapear em que momentos, em quais atividades e como estavam sendo evidenciadas as dificuldades dos alunos. Esse mapeamento tornou-se possível com a elaboração do mapa das dificuldades observadas, através do qual se pretendeu enumerar as atividades de leitura e de escrita realizadas pelos alunos e o tipo de problemas que eles enfrentaram para realizá-las.

<b>Mapa das dificuldades e conhecimentos observados nas primeiras aulas de aceleração</b>		
<b>Atividades envolvendo a leitura e a escrita desenvolvidas junto aos alunos</b>	<b>Ações dos participantes da aula</b>	<b>Dificuldades e hipóteses observadas</b>
<b>Primeira aula</b>		
Confeção de cartões de identificação (escrita do nome pelos alunos).	Os alunos escrevem seus nomes.	
Leitura das fichas dos nomes dos colegas.	Os alunos passam nas carteiras dos colegas e olham as fichas de nome deixadas sob as mesas.	Observou-se que os alunos não conseguiram decodificar os nomes dos colegas. Para que pudessem identificá-los, eles usavam a estratégia de perguntar, uns para os outros, quem estava sentado em cada carteira.
Produção escrita de palavras e frase através de ditado pela professora.	Os alunos escrevem as palavras e a frase ditada pela professora, apoiados em suas hipóteses sobre o sistema de escrita.	Dois alunos demonstraram se apoiar em hipótese silábica de escrita. Três alunos, em hipótese silábico-alfabético de escrita. Cinco alunos, em hipótese alfabética de escrita.
<b>Segunda aula</b>		
Conto oral da história dos três porquinhos pela professora.	Os alunos ouvem com atenção a história.	
Conversa coletiva sobre a história contada pela professora.	Os alunos participam ativa e organizadamente da conversa coletiva.	

<b>Mapa das dificuldades e conhecimentos observados nas primeiras aulas de aceleração</b>		
<b>Terceira aula</b>		
<b>Atividades envolvendo a leitura e a escrita desenvolvidas junto aos alunos</b>	<b>Ações dos participantes da aula</b>	<b>Dificuldades e hipóteses observadas</b>
Produção da capa do livro individual sobre a história dos três porquinhos.	Os alunos folheiam revistas trazidas pela professora, para identificar as letras que compõem o título da história “Os Três Porquinhos”.	
	Os alunos conversam sobre fotografias e assuntos que identificam nas revistas.	
	Os alunos procuram e recortam as letras que compõem a escrita do título da história, com apoio da escrita deixada no quadro pela professora.	
	Os alunos conseguem identificar e nomear as letras que compõem o título da história.	
	Os alunos formam e colam o título da história na capa do livro com as letras recortadas das revistas.	Três alunos não conseguem reconhecer a seqüência adequada das letras para se produzir a escrita das palavras “três” e “porquinhos” do título da história. A professora passou nas carteiras desses alunos para orientar e corrigir suas produções.
	Três alunos não observam a escrita do título no quadro e colam letras fora de ordem para a escrita das palavras ou deixam de colar determinadas letras.	
	Os alunos escrevem seus nomes na capa do livro que está sendo produzido.	

<b>Quadro xx - Mapa das dificuldades observadas nas primeiras aulas de aceleração</b>		
<b>Quarta aula</b>		
<b>Atividades envolvendo a leitura e a escrita desenvolvidas junto aos alunos</b>	<b>Ações dos participantes da aula</b>	<b>Dificuldades observadas</b>
Leitura de palavras retiradas da história dos três porquinhos.	<p>O aluno José identifica a ficha do título da história.</p> <p>O aluno lê o título da história ao lado da professora.</p> <p>O resto do grupo vai identificando as fichas de palavras que têm em mãos e entregando para a professora, à medida que ela mostra suas fichas de palavra para o grupo.</p>	Observou-se uma lentidão no processo de decodificação de José e sua dificuldade para reconhecer a primeira e a última sílaba da palavra “porquinho”.
Produção coletiva do texto de apresentação do personagem PALHAÇO (primeira página do livro).	A professora orienta a elaboração de frases que falam dos personagens da história dos três porquinhos. A partir das frases elaboradas pelos alunos, o texto vai sendo escrito no quadro pela professora. Os alunos acompanham a produção da professora.	
Cópia do texto.	Os alunos copiam o texto no “livro”. A professora corrige a produção de alguns alunos que copiaram as palavras do quadro sem respeitar os espaços em branco entre elas.	Alguns alunos têm dificuldade para reconhecer a segmentação das palavras na escrita.

As primeiras observações em sala de aula revelaram que os alunos tinham diferentes hipóteses conceituais em torno da natureza do sistema de escrita. No entanto, todos os alunos podiam escrever e identificar com autonomia a escrita de seus nomes.

O grupo demonstrou autonomia para a participação em ações coletivas, sabendo participar de conversas formais sobre determinados temas e de atividades propostas pela professora/alfabetizadora.

Com relação ao conhecimento das letras que compõem o alfabeto, os alunos demonstraram domínio na identificação e nomeação das letras que compunham as palavras exploradas nas aulas. No entanto, observou-se que eles apresentavam dificuldades na leitura de palavras, pois demonstraram não ter domínio do mecanismo da decodificação, realizando esse mecanismo com muita lentidão e dificuldade para reconhecer sílabas com diferentes padrões silábicos.

Na escrita de palavras, três alunos (os mesmos apontados no quadro) demonstraram dificuldade em ordenar corretamente as letras para se produzirem palavras compostas por diferentes padrões silábicos. Esses alunos não utilizaram sequer a estratégia de apoiar suas produções no registro escrito feito pela professora/alfabetizadora no quadro. E, por fim, alguns alunos apresentaram dificuldade para segmentar palavras na cópia de frases escritas no quadro pela professora/alfabetizadora.

Considerando o mapeamento das dificuldades dos alunos nas quatro primeiras aulas do grupo de aceleração, pode-se dizer que, em relação ao conjunto de atividades escolares que foram propostas, foi comum entre os alunos a dificuldade de leitura de palavras. Com relação à escrita, não foram observadas dificuldades, uma vez que as atividades propostas não permitiram que os alunos produzissem escritas (escritas de palavras, de frases ou de textos) e, através delas, que se pudessem observar suas dificuldades nessa área.

O mapa das dificuldades apresentadas pelos alunos aguçou as observações nas aulas de aceleração em torno da leitura dos alunos. A partir daí, as questões levantadas para orientar a seleção e a análise dos dados passaram a focalizar o processo de leitura de palavras pelos alunos: quais problemas os alunos enfrentam no processo de reconhecimento das palavras apresentadas pela professora/alfabetizadora? Como os alunos, na realização das atividades que envolvam a leitura de palavras, lidam com o

mecanismo da decodificação e com a identificação do significado da palavra em seus processos de leitura? A que aspectos lingüísticos esses problemas podem estar relacionados? Quais elementos do processo de leitura estariam colaborando para que o desenvolvimento da capacidade de decodificação se transforme em fonte de dificuldades de aprendizagem na alfabetização? Quais características do processo de ensino poderiam contribuir para a produção ou superação das dificuldades dos alunos? (essa última questão será foco do próximo capítulo da tese.)

As inquietações que surgiram no processo da pesquisa levaram a adoção, a partir daí, conforme já foi apresentado anteriormente, do paradigma indiciário como linha investigativa, ou seja, era preciso identificar, na leitura dos alunos, indícios, sinais capazes de ajudar na reflexão sobre as questões acima. Seguiu-se, então, com as observações nas aulas de aceleração, buscando levantar dados para a discussão do processamento da leitura da palavra. No entanto, as observações nas aulas de aceleração tiveram também como foco a compreensão do contexto didático no qual as dificuldades de aprendizagem estavam sendo evidenciadas, uma vez que essas dificuldades precisavam ser apreendidas em relação às especificidades da abordagem didática adotada pela professora/alfabetizadora - tema do próximo capítulo.

Para o processo de investigação do processamento de leitura pelos alunos foram consideradas, dentre as atividades propostas nas aulas de aceleração, aquelas que envolveram a leitura de palavras. Nelas, dois alunos se destacaram no que diz respeito à participação nos momentos coletivos da aula (momentos através dos quais foram possíveis os registros em vídeo – instrumento usado para a coleta de dados – do processamento da leitura dos alunos): José e Diana. As leituras realizadas por esses dois alunos se tornaram, então, foco de análises por meio dos eventos de leitura que foram representados a partir das transcrições das fitas de vídeo. Esses eventos tornaram visíveis elementos comuns e distintos entre as dificuldades desses alunos e as dificuldades dos alunos com os quais realizava um trabalho específico de alfabetização: Carlos e Carolina. Isso levou ao trabalho dos dados da leitura dos alunos do grupo de aceleração, relacionando-os aos dados da leitura de Carlos e Carolina, na perspectiva da triangulação dos dados como um procedimento de pesquisa que visa à confirmação deles (essa perspectiva foi apresentada no primeiro capítulo da tese, sobre a metodologia de pesquisa).



### *3.1.1.- José, Diana, Carlos e Carolina: alunos em processo de aquisição da leitura*

**José** vivia com os pais e quatro irmãos em uma favela na zona oeste de Belo Horizonte. Seus pais tinham trabalhos fixos, porém, sem nenhum vínculo empregatício (o pai pedreiro e a mãe faxineira). No ano em que os dados foram coletados (segundo semestre do ano de 2003), José tinha sete anos e fazia parte do grupo de aceleração acompanhado pela pesquisa – alunos do 2º ano do 1º ciclo/ Ensino Fundamental (correspondente à antiga primeira série). Na avaliação da professora/alfabetizadora de sua turma (informações retiradas do registro da professora/alfabetizadora no diário de turma no dia 22/06/03 / turma 1122G), José apresentava “desenvolvimento nas habilidades de discriminação, análise e julgamento”, mas tinha “dificuldade em entender seqüências lógicas”. O aluno lia e distinguia rótulos e embalagens e conseguia identificar números de letras e de sílabas das palavras. Distinguia letras de numerais. Era desorganizado e não apresentava coordenação motora para escrever. Ao copiar, omitia letras, palavras e frases e não conseguia escrever na linha do caderno. Em sala de aula, José era muito disperso, desatento, com grande dificuldade de concentração. No dia 01/12/03, a professora/alfabetizadora tornou a registrar o desempenho do aluno, atestando que José já conseguia realizar leitura de “palavras simples”, mas sem muita fluência. Ainda não conseguia ler “sílabas complexas, mesmo com ajuda” da professora. Nas aulas de aceleração, José sempre realizava as atividades propostas pela professora com atenção, demonstrando interesse pelo o que era proposto. Ele sempre colaborava com os colegas que estavam ao seu lado, tanto para ajudá-los na realização das atividades, quanto no empréstimo de materiais escolares. Gostava de participar das atividades e conversas coletivas, destacando-se entre os colegas do grupo.

**Diana** também era aluna do grupo de aceleração e tinha oito anos em 2003. Vivia com a mãe em um barracão na mesma favela em que José morava. Sua mãe trabalhava como empregada doméstica. Diana e sua irmã de dez anos assumiam os afazeres domésticos de casa, que incluía cuidar de dois irmãos mais novos. A professora/alfabetizadora de sua turma (1122F) fez a seguinte avaliação do desempenho de Diana no 1º semestre:

A aluna não pertencia à turma no ano de 2002. Veio transferida do 1º turno. Conhece todas as letras, mas no nível da escrita está silábica. Frequenta a

turma de aceleração toda 2ª feira. Lê pouco e interpreta com dificuldade. Consegue se expressar bem oralmente, mas nas atividades escritas está sempre procurando a ajuda dos colegas. É interessada e fica muito ansiosa quando não consegue realizar uma atividade. Não consegue compor frases ou pequenos textos. Observa a segmentação das palavras na cópia, mas não consegue na escrita livre. Relaciona-se bem com os colegas e professora e se sente envergonhada quando não consegue ler ou escrever. Conhece os números e os fatos da adição e da subtração (Diário de turma 1122F/1º semestre de 2003).

Nas aulas de aceleração, Diana participava das atividades com entusiasmo. Estava sempre disposta a ajudar a professora, muitas vezes se oferecendo para distribuir folhas de atividades e/ou recolher materiais escolares.

**Carlos** era aluno de uma turma do 2º ano do 2º ciclo no ano de 2003, na mesma escola em que a pesquisa foi realizada. Ele tinha 11 anos naquele ano e vivia com a mãe, uma irmã e a avó materna na mesma favela em que José e Diana moravam. Sua mãe trabalhava como diarista em casa de família todos os dias da semana. Sua avó ficava responsável por cuidar das crianças durante o dia. Segundo Carlos, sua avó era alcoólatra e nem sempre conseguia ajudar os netos. Tarefas domésticas, como fazer almoço, cuidar da casa, lavar roupa, acabavam ficando por conta dele e de sua irmã. Ele era aluno de uma das três turmas com as quais trabalhava como professora de apoio. A descoberta de que Carlos não sabia ler e escrever se deu no início do mês de abril. Esse episódio foi relatado no capítulo II da tese.

Na escola, Carlos era visto como um aluno rebelde. As professoras diziam que ele necessitava de apoio constante de seus colegas para realizar as tarefas escolares. Ora Carlos copiava as produções dos colegas, ora os colegas faziam por ele o que era pedido pela professora referência de sua turma. Havia uma colega de Carlos que o tratava de maneira ainda mais especial: ela o acompanhava em todas as atividades de sala de aula, era como uma guardiã de suas dificuldades de leitura e de escrita. Carlos tinha boa letra, copiava tudo do quadro com correção e já havia memorizado os fatos fundamentais de adição e subtração. Tudo isso fazia com que a situação da não aprendizagem da língua escrita desse aluno não sobressaísse em sala de aula.

**Carolina** tinha 6 anos e 11 meses quando comecei a desenvolver um trabalho de alfabetização voltado para sua dificuldade de aprendizagem, em fevereiro de 2004. Ela e sua mãe moravam na casa dos avós maternos desde a separação de seus pais, que ocorreu quando Carolina tinha menos de dois anos de idade. Sua avó materna entrou em contato comigo, por intermédio de uma amiga comum, para pedir que eu realizasse um trabalho de alfabetização com a menina porque ela vinha enfrentando

problemas na escola. No primeiro encontro, realizei algumas atividades de leitura e escrita para que fosse possível diagnosticar seu estágio de aprendizagem e os possíveis problemas que ela estaria enfrentando no processo de leitura e escrita. Privilegiei a palavra como unidade de trabalho, uma vez que a sua mãe havia me informado de que Carolina estaria em processo de alfabetização na escola. Carolina demonstrou compreender a natureza alfabética da escrita e ter desenvolvido estratégias de leitura.

Nesse mesmo dia, conversamos um pouco sobre a escola, sua rotina diária, seu envolvimento em práticas de leitura e escrita fora e dentro da escola. Carolina me pareceu uma menina alegre e simpática. Falou que tinha amigos na escola, mas que preferia brincar com as amigas que moram perto de onde mora (um bairro de Belo Horizonte onde moram pessoas de classe média alta). Ao longo dessa nossa conversa, ela fez comentários sobre livros que já tinha lido com a ajuda da mãe e sobre revistas que ganhava dos tios e avós. Disse, ainda, que gostava de “entrar na internet” para ler e brincar.

Para a mãe de Carolina, a menina conhece muitas histórias e usa esse conhecimento para “fingir que está lendo”. No entanto, ela percebia a dificuldade de Carolina nas tarefas de escrita e de leitura propostas no para-casa da escola. No final do ano de 2003, sua mãe teria sido chamada na escola e alertada quanto às dificuldades de alfabetização de Carolina. Nessa ocasião, a coordenadora da escola também informou que ela não estaria acompanhando o ritmo de aprendizagem de seus colegas.

### *3.1.2- O estágio de aprendizagem da leitura de José, Diana, Carlos e Carolina*

Com relação ao estágio de aquisição da leitura, observou-se que os quatro alunos, embora com idades diferentes (6anos e 11 meses, 7, 8 e 11 anos), encontravam-se no mesmo estágio de aquisição da leitura: o processo de leitura baseado na conversão fonológica da sílaba.

Para compreender o processo de aquisição da leitura, é preciso considerar os modelos<sup>8</sup> de leitura. Um deles afirma que ler consiste em tirar idéias contidas no texto. Os defensores desse modelo postulam a precedência da compreensão da palavra escrita sobre sua identificação (SMITH, 1971 e GOODMAN, 1997). De acordo com esse

---

<sup>8</sup> Compreendemos os modelos de leitura como “abstrações teóricas construídas na busca de uma explicação plausível do processamento cognitivo da leitura que, por sua vez, ainda só pode ser estudada através de medidas indiretas e, portanto, nem sempre muito confiáveis.” (Coscarelli, 2003: 23)

modelo, a dificuldade de leitura é resultado da inabilidade do leitor inexperiente de fazer uso da redundância sintática e semântica das fontes de informação não visuais.

Coscarelli (2003, p.16) propõe uma revisão do modelo de leitura seriado<sup>9</sup> e apresenta um modelo reestruturado

composto de cinco domínios: o processamento lexical, o processamento sintático, a construção da coerência (ou significado) local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa ou processamento integrativo.

De acordo com esse modelo,

alguns domínios têm como *input* estímulos externos e outros lidam com estímulos internos. O processamento lexical e o processamento sintático lidam diretamente com o estímulo externo, isto é, operam com elementos do texto. A construção da coerência (ou significado) local, construção da coerência temática e construção da coerência externa ou processamento integrativo lidam com estímulos internos (Coscarelli, 2003, p.17).

Sobre o processamento lexical<sup>10</sup>, que ajudará na discussão sobre as dificuldades dos alunos, pode-se dizer que, nos sistemas fonográficos, três tipos de informações são ativados para que o leitor possa reconhecer uma palavra: o significado, o seu som e sua forma visual. Para BALOTA (1990) “parece haver uma identificação visual anterior à análise do significado, isto é, algum nível de análise visual deve ser necessária e anterior ao acesso do significado.”

Nessa perspectiva, alguns autores defendem a idéia de que a leitura é um processo que compreende dois componentes básicos: a decodificação e a compreensão. A decodificação seria o processo através do qual as letras de uma palavra escrita são convertidas em sua representação falada. A decodificação seria uma das condições necessárias para que o leitor pudesse compreender o que está lendo, mas não a compreensão em si. Prevê-se, então, que existam diferenças qualitativas entre os processos de leitura dos sujeitos experientes e os inexperientes. O leitor iniciante adquiriria novas e mais eficientes maneiras de identificar palavras por meio do

<sup>9</sup> O modelo seriado de leitura postula que “a leitura poderia ser dividida em domínios de processamento, ou seja, em conjuntos de operações cognitivas. Esses domínios podem ser divididos em dois grandes grupos: os domínios do módulo lingüístico – aqueles que lidam diretamente com o texto – e os domínios do processador cognitivo – aqueles que trabalhariam as informações já processadas pelo módulo lingüístico. (...) Quanto à maneira como esses domínios articulam-se, o modelo seriado advoga que eles são ativados um após o outro durante a leitura (FODOR *et al.*, 1974), seguindo uma seqüência linear e previamente determinada.” (COSCARRELLI, 2003, p.2-3).

<sup>10</sup> O processamento lexical tem como base um conjunto de representações mentais da forma ortográfica das palavras chamado de léxico ortográfico (MORAIS, 2004).

desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Os defensores desse modelo (GIBSON, 1965; CHALL, 1983; MASON, 1980) descrevem estágios de aquisição de leitura que, em geral, vão do conhecimento da associação da letra/som e do desenvolvimento do mecanismo da decodificação à fluência e à construção do sentido.

Kato (1985, p.15), discutindo a aquisição da leitura, diz que

a criança faz largo uso de operações de análise e síntese. O crescimento de seu léxico visual e sua familiaridade com os segmentos mais freqüentes da língua, sejam eles morfemas ou não, liberam o aprendiz dessas operações, podendo-se pressupor que o reconhecimento passe a se dar de forma instantânea, como se o estímulo presente fosse de natureza ideográfica. Nesse processo, tem-se, a partir do estímulo visual, uma decodificação direta sem a mediação fonética ou fonológica. A vocalização e a subvocalização deixam de ocorrer. O pequeno leitor começa a usar estratégias mais dedutivas, fazendo previsões significativas, coerentes com seu conhecimento lingüístico e extralingüístico.

Nessa mesma perspectiva evolutiva, que prevê o desenvolvimento de habilidades de leitura, alguns autores (UTA FRITH, 1985; FRITH, 1990; MORTON, 1989) postulam que os leitores iniciantes passariam por três estágios de aquisição da leitura: o estágio logográfico, caracterizado por estratégias de uso de pistas visuais e ambientais para o reconhecimento da palavra escrita; o estágio alfabético, caracterizado por estratégia “baseada na análise das palavras em letras, na associação das letras a “sons” e na síntese desses “sons”. Nesse estágio, o tratamento seria seqüencial, do começo ao fim da palavra” (MORAIS, 1995, p.186). E o estágio ortográfico, caracterizado pelo “reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (os morfemas), levando em consideração a ordem das letras (contrariamente à estratégia logográfica) mas não seus sons (contrariamente à estratégia alfabética)” (MORAIS, 1995, p.186).

O avanço no estágio alfabético que permitiria o desenvolvimento de habilidades próprias do estágio ortográfico seria marcado, dentre outros fatores, pelo uso da estratégia de conversão fonológica de unidades mais amplas que a letra, como é o caso da sílaba e do morfema.

Para Morais (1995), logo que os leitores principiantes tornam-se sensíveis às sílabas das palavras, faltaria muito pouco para o desenvolvimento de “representações completas das formas ortográficas das palavras” (p.166). Podemos supor, então, que esse estágio de aquisição seja definidor para o avanço do desenvolvimento da leitura pelos alunos, pois ele seria precursor de uma estratégia de leitura mais eficaz para se chegar à compreensão da palavra.

Essas considerações tornam-se importantes pelo fato de que tal habilidade foi observada no processo de leitura dos alunos que se tornaram foco da pesquisa: **ao ler palavras, seus mecanismos de decodificação se pautavam, não pela análise seqüencial das letras, mas pela análise seqüencial das sílabas. Ou seja, os alunos liam identificando e decodificando os segmentos silábicos da palavra.** Podemos levantar a hipótese de que o uso dessa estratégia seja resultado da imersão dos alunos na escola, ou seja, resultado do trabalho com as sílabas canônicas que é feito no início do processo de alfabetização. No entanto, esses alunos estariam enfrentando dificuldades no uso dessa estratégia. Isso leva a supor a presença de algum problema relacionado à análise dos componentes constitutivos da sílaba, tomada pelos alunos como a unidade ortográfica privilegiada no processo de leitura, que estaria impedindo o desenvolvimento das estratégias próprias do estágio ortográfico.

A caracterização do que se pode definir como uma “sensibilidade às sílabas”, na área da leitura, ainda é pouco explorada na literatura. Poder-se-ia perguntar se tal sensibilidade se traduz na capacidade de percepção e de análise da sílaba, no plano fonológico, pelos alfabetizandos, em seus constituintes segmentais e/ou, ainda, no plano do desenvolvimento da habilidade de reconhecer a representação gráfica desses constituintes.

Ao discutir a relação entre consciência fonológica e análise de constituintes silábicos, a partir de dados de produção escrita de crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, Abaurre (2004, p.12) levanta a hipótese de que

*... pelo menos algumas crianças começariam a fazer a análise das sílabas em seus constituintes segmentais apenas quando entram em contato com a escrita alfabética, uma vez que o domínio dessa escrita implica conhecimento da estrutura interna das sílabas que entram na constituição das palavras. É isso, na verdade, que significa “domínio do princípio alfabético.*

A autora continua o raciocínio dizendo que

se, por um lado, tal hipótese pode efetivamente ser levantada, ela não exclui, no entanto, uma outra, a saber: a de que a análise das sílabas em segmentos se dê antes do início da aquisição da escrita. A **consciência** de tal análise, no entanto, poderia estar associada às exigências de análise impostas pelo sistema alfabético (p.13).

Muitos lingüistas, interessados pelos problemas implicados no processo de alfabetização, chamam atenção para o fato de as crianças acharem determinadas estruturas silábicas mais fáceis do que outras.

Abaurre (2004, p.11) encontra dados em produções escritas de crianças, que possibilitam analisar suas representações no nível da sílaba e conclui que

as crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, começam também a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas e sua hierarquia. Tal procedimento de análise reflete-se em suas escritas iniciais das sílabas complexas.

Essa autora levanta, ainda, a hipótese de que

assim que começam a usar as letras alfabeticamente, as crianças demonstram dominar rapidamente, na escrita, as estruturas silábicas do tipo CV (a chamada sílaba canônica, ou não marcada), que representa o contraste máximo entre o segmento nuclear, com valor alto na escala de sonoridade, e o segmento que ocupa a margem inicial da sílaba, com valor mais baixo de sonoridade (...).(p.11)

Essas hipóteses em torno das representações das crianças sobre a sílaba permite levantar-se a hipótese de que a “sensibilidade” para sílabas que demarcaria o avanço no estágio alfabético da aprendizagem da leitura poderia ser definida pela capacidade de analisar conscientemente os elementos gráficos da sílaba no processo de reconhecimento da palavra escrita. Assim, faz-se necessário investigar as estratégias que os alunos estariam utilizando ao analisarem as sílabas das palavras, buscando indícios dos problemas que eles estariam enfrentando para avançarem em seus processos de aprendizagem.

Elencam-se, a seguir, os dados selecionados para análise, a partir dos eventos de leitura nos quais encontramos fatos singulares que parecem evidenciar alguns problemas vividos pelos alunos na leitura das sílabas.

### ***3.2- As estratégias utilizadas pelos alunos para ler as sílabas não-canônicas***

Nesse tópico, será discutido como os alunos tomam a sílaba como unidade ortográfica a ser decodificada para se realizar a leitura das palavras. Também se discutirão as dificuldades enfrentadas por eles no reconhecimento de sílabas do tipo consoante – consoante – vogal (CCV), e consoante – vogal – consoante (CVC) como unidades de análise. Vale ressaltar que os dados foram construídos a partir da leitura oral ou vocalizada pelos alunos.

### *3.2.1- A omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV*

Na aula 8 (06/10/2003), trabalhou-se a letra da cantiga SOLIDÃO, por meio de cinco eventos: identificação da cantiga/tema da aula, a leitura em voz alta pela professora da letra da cantiga, o acompanhamento da música em áudio pelos alunos, a exploração da letra da música por meio de desenhos individuais e, por fim, da socialização do trabalho individual na turma. No primeiro evento da aula, a professora/alfabetizadora apresentou aos alunos algumas palavras retiradas da letra da cantiga e propôs a eles que, a partir da leitura dessas palavras (escritas no quadro), tentassem identificar a cantiga de roda que seria tema da aula naquele dia.

Vê-se, no quadro a seguir, que a professora/alfabetizadora entrega a letra da cantiga impressa em folha de ofício aos alunos e, em seguida, escreve no quadro palavras retiradas da letra da cantiga. Em seguida, solicita a leitura de cada uma das palavras a alunos diferentes. Essa organização da atividade foi pensada com o objetivo de fazer com que os alunos conseguissem identificar a cantiga de roda – tema da aula, a partir da leitura das palavras escritas no quadro. A professora/alfabetizadora criou uma situação de ensino – uma espécie de desafio de leitura de palavras – para que os alunos pudessem treinar as habilidades envolvidas no processamento de leitura. No entanto, os alunos apresentaram muita dificuldade na leitura das palavras. A partir daí, foi preciso uma maior intervenção por parte da professora/alfabetizadora para que os alunos identificassem o significado das palavras (o contexto didático-pedagógico e as intervenções da professora/alfabetizadora serão discutidos no capítulo 4). Os dados sobre a leitura dos alunos discutidos a seguir foram retirados desse evento que constituiu a aula 8 do grupo de aceleração.



<b>Eventos que constituíram a produção do caderno de cantigas de roda</b>					
Data	22/10	06/10	20/10	27/10	10/11
Evento da aula	Trabalhando com a cantiga de roda ATIREI O PAU NO GATO.	Trabalhando com a cantiga SOLIDÃO.	Trabalhando com uma cantiga de gestos.	Trabalhando com a cantiga BOI DA CARA PRETA.	Trabalhando com a cantiga PIRULITO QUE BATE BATE.
↓					
<b>Eventos de leitura</b>					
<b>Identificando a cantiga.</b>	<b>Lendo em voz alta a letra da cantiga para os alunos.</b>	<b>Ouvindo e cantando a cantiga.</b>	<b>Explorando o conteúdo da letra da cantiga.</b>	<b>Socializando o trabalho individual.</b>	
Os alunos recebem a letra da cantiga mimeografada em papel ofício.  A professora escreve no quadro seis palavras retiradas da letra da cantiga.  <b>Alunos do grupo lêem as palavras do quadro</b>	A professora lê a letra da cantiga para os alunos.	O grupo escuta a cantiga no áudio.  Alunos cantam a cantiga com acompanhamento do áudio.	A professora orienta a produção de um desenho para completar a frase da cantiga “SE ESTA RUA FOSSE MINHA...”.  Alunos colam a letra da musica no caderno e desenharam a rua onde moram.	A professora convida os alunos (um a um) para irem à frente da sala socializarem seus desenhos.  Os alunos (um a um) falam de seus desenhos para a turma.	

Para ler a palavra brilhante, os alunos Diana e José encontraram dificuldade no reconhecimento da primeira e da última sílaba da palavra. Os quadros dos eventos de leitura destacam, nas primeiras colunas, os participantes diretos no evento. Nas últimas colunas, apresentam-se a participação do resto do grupo no evento e os comentários sobre o processo de leitura dos alunos.

<b>Evento: leitura da palavra brilhante por Diana e José</b>					
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação dos alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	<b>José</b>		
1	e a última palavra?/ quem vai ler?			<i>((Os alunos estão atentos à professora.))</i>	
2		BI/			Diana se manifesta, iniciando a decodificação da primeira sílaba da palavra. A aluna omite a ramificação do ataque.
3	BI?/ tem um r no meio/			<i>((Os alunos estão atentos à interação entre Diana e professora.))</i>	
4		BA/			Em função da intervenção da professora em seu processo de decodificação, Diana retoma a leitura da palavra, usando outra estratégia para tentar decodificar a primeira sílaba, mas é interrompida por José.

Evento: leitura da palavra brilhante por Diana e José					
	Participantes diretos no evento			Participação dos alunos no evento	Comentários sobre o processo de leitura dos alunos
	Professora	Diana	José		
5			BI-LHA::- TE		José também omite a ramificação do ataque da primeira sílaba da palavra. O aluno apresenta ainda dificuldade para decodificar a nasalização da vogal seguida da letra n.
6				BRILHANTE	
7	viu como ela descobriu/ BRILHANTE <i>((A professora faz referência à leitura de uma aluna. Não foi possível identificá-la no vídeo.))</i>				

Na unidade de mensagem 2, Diana começa a ler a palavra centrada na análise da primeira sílaba (BRI), que é do tipo CCV. Na pronúncia da sílaba, Diana omite a segunda posição do ataque: lê [BI] no lugar de BRI.

No processo de reconhecimento visual da palavra, descrito no modelo de sistema de leitura de palavras,

a palavra escrita sofre uma análise visual não específica, ou seja, como qualquer outro objeto visual. Em seguida, são categorizadas as letras que o constituem. O resultado dessa operação alimenta tanto um subsistema de extração das unidades ortográficas como um subsistema de conversão grafema-fonema. (MORAIS, 1995, p.131).

Na operação de categorização das letras, o leitor identifica as letras da palavra em paralelo, ou seja, as letras são percebidas simultaneamente, umas em relação às outras. Essa habilidade permite que o leitor utilize unidades ortográficas mais longas,

como as sílabas, por exemplo. As unidades ortográficas servem para “a ativação das formas ortográficas das palavras, e estas por sua vez levam à ativação das representações semânticas e das representações fonológicas correspondentes.” (MORAIS, 1995, p.132). No entanto, para que a utilização de unidades mais longas ocorra de fato, o leitor precisa ser capaz de identificar a posição correta das letras, levando-se em conta regras que governam seqüências de letras aceitáveis na língua (MORAIS, 1995).

Feitas essas considerações pode-se perguntar: qual seria o princípio com o qual os alunos procuram resolver problemas relacionados à identificação de uma determinada seqüência de letras na palavra, como no caso da leitura da sílaba BRI por Diana?

Se as letras são percebidas em paralelo, podemos supor que, ao identificar na seqüência “BRI” a possibilidade de se ler [BI], Diana tenha operado, em primeiro lugar, com uma hipótese de que exista uma quantidade máxima de letras para se formar uma sílaba.

Um dado da leitura de Carolina também indica que o alfabetizando se apóia em uma hipótese quantitativa a respeito da sílaba. Ao ser solicitada a marcar as sílabas de seis palavras, Carolina resolve a tarefa com certa desenvoltura, embora tenha feito a divisão silábica das palavras de maneira inadequada. Sua produção e suas explicações põem em evidência sua hipótese sobre a quantidade de letras uma sílaba deve ter.

Marcando as sílabas nas palavras

Tarefa proposta à Carolina em 20/11/2005.

Pesq.: Carolina, eu gostaria que você marcasse com um traço as sílabas das palavras dessa lista. Entendeu?

Carolina: Tá. É só marcar?

Pesq.: É.

BO/NE/CA (Carolina marca a palavra, mas não a lê.)

C.: fiz certo?

Pesq.: fez.

PE/TE/CA (Carolina não lê a palavra)

Pesq.: o que está escrito aí?

C.: pe-te-ca/peteca/

VE/LH/O (Carolina não lê a palavra)

Pesq.: você tem certeza de que é assim?

C.: é/ tem duas letras/ só a última que tem uma?/

Pesq.: e o que tem ter duas letras?

C.: a sílaba/ tem que ter duas letras/

Pesq.: por quê?

C.: porque é assim que eu aprendi/

Pesq.: e que palavra é essa?

C.: ve... não consigo ler/

Pesq.: Carolina/ leia a próxima palavra/ leia antes de marcar/ tá bem?

VE/R/DE (Carolina vocaliza as sílabas enquanto as separa na palavra impressa: [vê] - [R] - [dê])

Pesq.: que palavra é essa?

C.: [vê]-[R:::dê] / é difícil de lê/ posso marcar as outras e pronto/

Pesq.: pode

(Carolina marca as duas últimas palavras, pega outro papel que está próximo e começa a desenhar)

PR/ET/O

CH/UV/A

O primeiro dado relevante sobre a maneira como Carolina realiza a tarefa de marcar as sílabas das palavras é o fato de ela não manifestar a necessidade de ler as palavras para identificar suas sílabas. Isso sugere que, pelo menos em situação em que a tarefa proposta ponha em evidência a palavra escrita, a sílaba é analisada pela criança apenas em seu aspecto gráfico, não havendo necessidade de se identificar o correspondente fonológico de cada segmento silábico. Sendo assim, pode-se supor que as crianças necessitam criar critérios relacionados aos aspectos gráficos das palavras para analisar sua estrutura interna.

Outro dado singular na realização da tarefa por Carolina é o fato de ela ter marcado as sílabas das palavras considerando a quantidade de duas letras como referência da composição da sílaba: *Pesq.: você tem certeza de que é assim?; C.: é/ tem duas letras/ só a última que tem uma?* Podemos observar que Carolina usa a quantidade de letras para confirmar a divisão que realizou; assim, expressa seu estranhamento com a quantidade de letras do último segmento por meio da pergunta: *só a última que tem uma?*

No entanto, quando Carolina tenta ler a palavra tomando como referência a marcação silábica que fez na palavra, admite não conseguir lê-la: *Pesq.:* e que palavra é essa?; *C.:* ve... não consigo ler (a seqüência LH, da palavra marcada por ela VE/LH/O). Sendo assim, pode-se dizer que a quantidade de letras é um dos critérios adotados pelos alfabetizandos na construção da representação da sílaba e que, ao operar com esse critério, a criança não se preocupa em analisar os elementos constitutivos das sílabas.

Por fim, outro dado significativo nesse episódio se revela na divisão das sílabas da palavra VERDE: VE/R/DE. Carolina se manteve coerente na identificação de segmentos compostos por duas letras, mesmo tendo que lidar com o número ímpar de letras da palavra, como em outras palavras da lista. No entanto, é possível observar uma configuração silábica diferente das outras:

VE/LH/O
<b>VE/R/DE</b>
PR/ET/O
CH/UV/A

Podemos supor que isso tenha ocorrido em função de a divisão das sílabas da palavra ter sido feita paralelamente ao mecanismo de decodificação, atendendo ao pedido feito, por mim, para que Carolina lesse a palavra antes de marcá-la: *Pesq.:* *Carolina, leia a próxima palavra. Leia antes de marcar, tá bem? Carolina foi marcando as sílabas da palavra ao mesmo tempo em que ia vocalizand-as.*

VE/R/DE
[vê] – [R:::] – [de]

Dessa forma, pode-se levantar a seguinte hipótese: a identificação do segmento silábico na palavra escrita, considerando a necessidade de relacioná-lo a uma representação fonológica, faz com que a criança tenha que conjugar o critério sobre a

quantidade de letras necessárias com um outro critério que se relaciona com a definição de quais os tipos de letras podem compor uma sílaba.

Vamos retomar agora o evento da leitura da palavra BRILHANTE pela aluna Diana que estava sendo analisado: Diana omitiu a segunda posição do ataque da primeira sílaba da palavra (leu [BI] no lugar de BRI.). Primeiro, levantamos a hipótese de que isso tenha ocorrido em função de ela trabalhar com a tese de que uma sílaba seja composta de duas letras. Agora, relacionando esse dado à discussão que acabamos de fazer sobre os dados da leitura de Carolina, podemos levantar a hipótese de que a omissão da letra r se relaciona com a necessidade de transformar a sílaba BRI, que é do tipo CCV, em uma sílaba canônica CV. Na ótica da aluna, então, apenas uma consoante poderia preencher a posição do ataque na estrutura da sílaba. Estaria implícita nessa visão da aluna uma representação qualitativa da sílaba como unidade ortográfica. A hipótese de Diana poderia ser assim formulada: as sílabas são compostas por duas letras: uma consoante e uma vogal.

Observou-se que, ao tentar ler a palavra pela segunda vez, após a intervenção da professora/alfabetizadora que salienta o fato de haver uma letra r no meio da sílaba, Diana utiliza uma estratégia comum entre os alunos do grupo, observada por mim durante as aulas de aceleração, quando encontram dificuldade no reconhecimento de uma sílaba: passam a evocar toda a família silábica correspondente até encontrar a pronúncia de que precisam. Pode-se supor que Diana, nesse evento, estaria pronunciando ba – be – bi – bo – bu, buscando evocar da memória a sílaba BRI, como se ela fosse uma unidade ortográfica que pertencesse ou guardasse alguma relação com essa família silábica.

A participação mais efetiva de José nesse evento ocorre quando ele também tenta ler a palavra BRILHANTE. José também omite a segunda consoante da primeira sílaba sem demonstrar hesitação no processo de leitura. Isso sugere que a estratégia da omissão da segunda consoante no domínio do ataque, utilizada por Diana, tenha sido aceita e apropriada com naturalidade pelo aluno.

Ao ler a palavra BRILHANTE, José estaria enfrentando uma outra dificuldade: a identificação da letra N como uma extensão da segunda sílaba (LHAN), representando a nasalização da vogal. José apresenta a mesma dificuldade na leitura da palavra ANJO. Essa dificuldade será discutida no próximo tópico. Por fim, é interessante notar que o aluno leu com relativa autonomia o grafema LH que é formado

por duas consoantes. Uma das explicações para isso talvez seja o fato de que para o aluno esse grafema seja familiar, possibilitando seu reconhecimento de forma automática.

Em síntese, pode-se dizer que, na leitura de Diana, assim como na leitura de José, os grafemas são percebidos a partir de um contexto regular já automatizado em seus mecanismos de decodificação: o tipo silábico canônico (CV).

Analisando escritas de crianças em processo de alfabetização, Abaurre (2004a, p.2) conclui que

assim que começam a usar as letras alfabeticamente, as crianças demonstram dominar rapidamente, na escrita, as estruturas silábicas do tipo CV (a chamada sílaba canônica, ou não marcada), que representa o contraste máximo entre o segmento nuclear, com valor alto na escala de sonoridade, e o segmento que ocupa a margem inicial da sílaba, com valor mais baixo de sonoridade (...).

O domínio desse padrão silábico parece fazer com que ele se torne referência para o conceito de sílaba que as crianças vão construindo ao longo da alfabetização. Isso é confirmado pelos dados do processo de leitura de Carolina, ao ser solicitada a ler a palavra VENTO.

VENTO

CAROLINA: vê – [n]:::[tê] - [n]:::[tê]/ também não consigo ler.

Pesq. Por que você não consegue ler?

CAROLINA: consoante com consoante/ (apontando para as letras N e T.)

Para ler a palavra, Carolina segmenta as quatro primeiras letras em duas partes (VE – NT), evidenciando sua hipótese de que a sílaba é composta por duas letras. Observa-se que, a partir da segmentação feita por Carolina, tem-se uma sílaba (1ª) canônica passível de decodificação e uma sílaba (2ª) com uma configuração que não encontra legalidade nas regras gerais da nossa língua. Essa segmentação inadequada proposta por Carolina vai, então, lhe trazer problemas: “[vê] – [n]:::[tê] - [n]:::[tê]/ também não consigo ler”. Observe que Carolina encontra dificuldade para reconhecer a sequência (NT). Ao tentar explicar a impossibilidade de se ler a sequência NT, Carolina aponta um problema na configuração da “sílaba”: “consoante com consoante”. Isso sugere que já no início do processo de aquisição da leitura, as crianças conseguem perceber e identificar as possíveis combinações de letras na configuração da sílaba.



Segundo Morais (1995, p.127), essa percepção é uma das características dos leitores hábeis. “Além de decodificar corretamente a posição das letras, o leitor leva em consideração regras que governam a seqüência das letras. Nem toda combinação de letras é aceitável pelos leitores de uma língua particular.”.

Por fim, sobre a estratégia da omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV, ficaria ainda por explicar o que levaria as crianças a optarem por omitir esse componente da sílaba e não a primeira consoante.

### *3.2.2- A inversão da direção da leitura em sílabas VC e V seguida da sílaba CV*

A inversão da direção da leitura é uma estratégia utilizada pelos alunos quando lêem palavras que têm uma sílaba do tipo VC em sua composição e palavras iniciadas por uma sílaba do tipo V seguida de sílabas do tipo CV. Para discutir essa estratégia, iremos discutir o evento de leitura da palavra ANJO e a leitura de duas palavras por Carolina.

<b>Evento: Leitura da palavra ANJO por José e uma colega</b>					
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação dos alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Aluna</b>		
1		qual é a próxima? ((Dirigindo-se a José))			
	((José está olhando a palavra e movendo os lábios sem emitir som.))				
2	sei que o J é JÔ				José explicita a dificuldade para decodificar a palavra: o reconhecimento da primeira sílaba.
3		tá/ você já sabe que é o JÔ/ e aqui?/ o A e o N/ como é que fica?			
4			NA		No processo de decodificação, a aluna inverte a direção da leitura.
5		((A professora volta-se para a aluna que respondeu à pergunta)) aqui?/ NA?/ se fosse NA o N teria que vir antes/ o N está depois/ como fica o som? ((se dirigindo a José))/ você conhece?			

<b>Evento: Leitura da palavra ANJO por José e uma colega</b>					
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação dos alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Aluna</b>		
6	sinaliza que não com a cabeça/				Mais uma vez, José diz que não sabe.
7		qual que é esse som aqui? ((Dirigindo-se à turma, a professora aponta a primeira sílaba da palavra escrita no quadro.))			Diante da resposta do aluno, a professora apresenta para a turma a proposta de leitura da palavra.
8			NA		A mesma aluna volta a se manifestar, insistindo na estratégia de inverter a direção da leitura para conseguir decodificar a sílaba.
9		NA não			
10	N:::				José tenta encontrar uma saída para o impasse vivido pelo grupo. Ele pronuncia o som da letra N, mas é interrompido pela professora.
11		N::: não ((Dirigindo a José.))			
12		começa com A/ o N está depois do A/ olha/ AN:::			
13	ANJO/ANJO				A partir da informação fornecida pela professora, José consegue decodificar a e acessar o significado da palavra.

Como se percebe, José inicia a leitura da palavra anjo tendo dificuldade para reconhecer a primeira sílaba da palavra. Ao que tudo indica, o aluno não conhece o correspondente da letra N na situação em que ela nasaliza a vogal correspondendo na estrutura da sílaba um padrão do tipo VC. Na análise da estratégia da omissão da posição da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV, se a criança tende a buscar a regularidade silábica baseada no padrão canônico CV, é natural que o tipo de sílaba VC cause estranheza e perturbação para o leitor iniciante. Isso explicaria também o fato de a criança adotar a estratégia da inversão na direção da leitura como meio de se resolver sua dificuldade de leitura (ver leitura da aluna em 4 e em 8).

Essa estratégia também foi observada na leitura, por parte de Carolina, da palavra ABACAXI, cujo contexto silábico é outro. A primeira sílaba da palavra é do tipo V seguida de uma sílaba do tipo CV. A dificuldade de leitura da sílaba do tipo V também pode ser prevista no caso dos leitores iniciantes, considerando o fato de que a criança busca a regularização silábica baseada no padrão canônico CV, pois, na ótica do aprendiz, lhe faltaria um componente importante na composição da sílaba: o ataque. Como Carolina resolve esse problema?

Pesq. a próxima palavra é o nome da uma fruta/ ((Apresento-lhe a palavra na tela do computador.))

**ABACAXI**

Carolina: ma/ não/ enganei

Carolina: a::[b]

Carolina: a::[b]

Carolina: [b]-[a]

Carolina: [b]...[ba]

Carolina: be-ba-ca-xi

Pesq. O que está escrito?

Carolina: abacaxi/ eu amo abacaxi/

Observamos na leitura de Carolina a dificuldade para reconhecer a primeira sílaba da palavra que é do tipo V. Em suas primeiras tentativas de leitura, ela experimentou aglutinar as duas primeiras letras da palavra (AB). Diante da

impossibilidade de se fazer o reconhecimento de tal segmento e, ainda, considerando o fato de que as crianças buscam a regularidade silábica no modelo do padrão canônico CV, pode-se supor que a terceira tentativa de leitura de Carolina ([b] – [a]) tenha se apoiado numa reorientação de seu processo de decodificação: ela agora tenta o processamento grafofonológico, do tipo letra a letra. Nessa situação, Carolina teria identificado, na seqüência das letras iniciais, a letra B na posição de ataque. Esse procedimento acabou permitindo que Carolina realizasse o reconhecimento das três sílabas seguintes das palavras, que é feito com relativa facilidade (quinta tentativa de leitura). Chegando-se, assim, ao significado da palavra.

O mesmo comportamento pode ser observado quando Carolina lê a palavra ABELHA, que apresenta a mesma configuração silábica da palavra ABACAXI nas duas primeiras sílabas: V (a) – CV (be). Para lê-la, Carolina segmentou as quatro primeiras letras, formando com elas duas sílabas: VC (ab) – VC (el).

#### **ABELHA**

CAROLINA: ba/ ((Carolina lê a palavra na tela do computador.))

essa eu não vou conseguir porque eu devia fazer com ele... (referindo-se à seqüência EL na palavra ABELHA)

Pesq. Por que você não está conseguindo?

CAROLINA: porque eu não consigo lê com o E na frente e o L atrás/ entendeu?/

Pesq. Com E na frente e o L atrás.../ Ah/ acho que entendi/

CAROLINA: porque a (inaudível) trabalha com sílaba/ aí eu consigo lê com as sílabas/

Pesq. E como você conseguiu ler o A antes do B?

CAROLINA: porque .../ eu não sei.

Pesq. é difícil também?

CAROLINA: é/

Pesq. e essa letra H?/ você consegue ler com o H?/

CAROLINA: eu ainda não trabalhei.

Pesq. Então, vamos passar essa/

Observa-se que, ao tentar ler a primeira sílaba da palavra, Carolina usa a estratégia da inversão da direção da leitura: pronunciando [ba] para o segmento das duas primeiras letras **ABELHA**. Ela passa, então, a enfrentar o desafio de ler o segmento que ela mesma delimitou (**ABELHA**) em função de sua hipótese quantitativa para a constituição da sílaba. Ao ser solicitada a explicar sua dificuldade, Carolina diz não reconhecer a seqüência das letras em questão “o E na frente e o L atrás”, demonstrando ser orientada também por análise qualitativa da seqüência de letras.

No entanto, é estranho que, ao mesmo tempo que Carolina admitia não poder ler uma determinada seqüência de letras, por não constituir uma unidade silábica aceitável - “porque a (inaudível) trabalha com sílaba/ aí eu consigo lê com as sílabas/”, ela teria usado a estratégia da inversão da direção da leitura para decodificar uma outra seqüência “ilegal” (**AB-ELHA**) na própria palavra, usando a estratégia de inverter a direção da leitura. É provável que a seqüência das letras (EL) já tivesse sido observada por ela na escrita de outras palavras, como, por exemplo, *anel* e *Elvira*, fazendo com que ela se sentisse insegura para aventurar no uso da estratégia.

### *3.2.3- A omissão da coda em sílabas do tipo CVC*

Na leitura das palavras **BOSQUE** e **PORQUINHO** pelos alunos José e Diana respectivamente, foi possível observar mais uma estratégia relacionada à resolução da dificuldade de leitura de palavras compostas por sílabas não-canônica: a omissão da posição da coda em sílabas do tipo CVC.

**Evento de leitura: Leitura da palavra BOSQUE**

	Participantes do evento			Participação do grupo de alunos no evento	Comentários sobre o processo de leitura dos alunos
	Professora	Diana	Janira		
1	quem vai ler agora?			((Os alunos estão prestando atenção na professora)).	
2		((Diana faz sinal com o braço direito, pedindo para ler.))			
3	((A professora aponta para a palavra “bosque” e faz sinal para que Diana leia.))				
4		BÓ/  ((Diana fica olhando para o quadro por 30 segundos, até a intervenção da professora.))		((Os alunos estão atentos à leitura da colega.))	O processamento de leitura da palavra pela aluna se baseia na análise silábica. Diana tem dificuldade no processo de reconhecimento da primeira sílaba da palavra.

<b>Evento de leitura: Leitura da palavra BOSQUE</b>					
	<b>Participantes do evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	<b>Janira</b>		
5	o S está depois do BÓ/ então?			((Alguns alunos se distraem com as fichas que têm em mãos.))	
		((Diana continua olhando para o quadro por mais 20 segundos.))			Mesmo com a informação dada pela professora sobre o pertencimento da letra s à primeira sílaba, a aluna continua com dificuldade para reconhecer a sílaba.
6		essa aqui ó ((Diana aponta outra palavra escrita no quadro.))			Diana sinaliza a impossibilidade de realizar a decodificação da sílaba, apontando outra palavra a ser lida.
7	qual você vai ler?/ a próxima?				



<b>Evento de leitura: Leitura da palavra BOSQUE</b>					
	<b>Participantes do evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	<b>Janira</b>		
8		((Diana faz sinal que sim para a professora.))			
9	quem consegue ler essa palavra pra mim? ((A professora se dirige à turma.))			((Todos os alunos se voltam para a professora.))	
10			BÓ:::		Janira tenta ler a palavra, mas também encontra dificuldade no processo de reconhecimento da primeira sílaba da palavra.
11				Alunos: BÓQUÊ	O resto do grupo dá continuidade à leitura da aluna, provocando uma reação da professora..
12	Tem que ler direito/ tem um s depois do BÓ/ BOSque/				

A dificuldade apresentada por Diana na leitura da palavra *bosque* se localizou na identificação do último componente da sílaba (a coda no domínio da rima): (4) Diana pronuncia BO para a sílaba BOS. Mais uma vez, podemos observar que a hipótese geral que orienta o reconhecimento da sílaba pelos alunos: a sílaba é composta de duas letras, uma consoante e uma vogal. Assim, a dificuldade da aluna estaria localizada no reconhecimento, a partir do que ela teria identificado como primeira sílaba, da próxima sílaba da palavra: o segmento SQ ou SQUE. Dessa forma, Diana estaria enfrentando um problema muito parecido com o de Carolina na leitura da palavra VENTO, comprovando mais uma vez que as crianças desde cedo começam a observar e a categorizar as seqüências possíveis na língua.

Janira tenta ler a palavra, mas parece enfrentar a mesma dificuldade de Diana – o reconhecimento da primeira sílaba da palavra. No entanto, é possível identificar uma diferença entre a leitura de Diana e a de Janira: o prolongamento do som vocálico na pronúncia da sílaba. Esse fato sugere a possibilidade de a aluna estar tentando considerar a informação dada pela professora/alfabetizadora sobre o pertencimento da letra S à sílaba. Pode-se dizer, então, que a informação sobre o pertencimento da letra à sílaba não tenha sido suficiente para que a criança soubesse como decodificar o grafema.

Considerando que as ações de um grupo de alunos em um evento de sala de aula são mediadas pela cadeia de interação que se estabelece entre os participantes, pode-se supor que o prolongamento da vogal na pronúncia de Janira tenha levado os alunos a voltarem a atenção para a decodificação da segunda sílaba da palavra e não para a resolução do problema localizado na estrutura interna da primeira sílaba. Ao realizarem tal operação, os alunos pronunciam uma *pseudopalavra*<sup>11</sup> – [bóquê], fazendo com que a professora/alfabetizadora passasse a demonstrar como a palavra deveria ser lida. A produção da leitura resultando em *pseudopalavras* será discutida mais adiante.

Na leitura da palavra PORQUINHO, José nos fornece mais dados para a discussão em torno do reconhecimento desse padrão silábico.

Na aula 4 (01/09/2003), o grupo iniciou a produção do livro sobre os personagens da história “Os Três Porquinhos”. Depois de distribuir envelopes com

---

<sup>11</sup> Entendem-se por *pseudopalavra* as palavras inventadas que seguem regras do sistema de escrita da língua materna.

fichas de palavras retiradas da história/tema da aula [OS TRÊS PORQUINHOS, PALHAÇO, PEDRICO, PALITO, PEDRA, PALHA, PAU, MONTANHA, LAGO, FLORESTA], a professora/alfabetizadora propõe uma atividade baseada no procedimento de reconhecimento das palavras. A seqüência dos eventos realizados nesse dia de aula e das atividades que precederam à leitura das fichas de palavras pode ser observada no quadro a seguir.

Eventos que constituíram a produção do livro sobre os personagens da história dos três porquinhos						
Data	25/08	25/08	01/09	08/09	08/09	15/09
Evento	Apresentação da proposta de produção do livro pela professora.	Produção da capa do livro.	Produção da 1ª página do livro.	Produção da 2ª página do livro.	Produção da 3ª página do livro.	Produção da última página do livro.



Evento-chave na produção da 1ª página do livro: apresentando o personagem PALHAÇO										
Apresentando a estrutura do livro e dos textos que serão escritos						Escrevendo a primeira página do livro				
professora fala sobre a estrutura do livro.	professora distribui envelopes com fichas de palavras que constituem o campo semântico da história.	<b>professora orienta a leitura das fichas de palavra.</b>	<b>professora escreve no quadro o título da história – uma das fichas a serem lidas.</b>	<b>José identifica o título da história, lê a ficha e entrega para a professora.</b>	professora apresenta as palavras – uma a uma -, os alunos identificam as fichas que têm em mãos e as entregam para a professora.	à medida que cola as fichas de palavras entregues pelos alunos, a professora vai elaborando textos que apresentam os personagens da história	professora entrega as ilustrações de cada página do livro (miniaturas das figuras utilizadas no conto oral).	alunos recortam e colam as ilustrações nas páginas do livro.	professora e alunos produzem o texto de apresentação do personagem PALHAÇO (o texto vai sendo escrito no quadro).	alunos copiam o texto na primeira página do livro.

Como se pode ver no quadro acima, o evento de leitura que será analisado ocorreu na aula do dia 01/09/2003, na qual se produziu a primeira página do livro sobre os personagens dos três porquinhos. A leitura das fichas de palavras, selecionadas a partir da história contada aos alunos, serviu para que a professora/alfabetizadora apresentasse a estrutura do livro e dos textos que seriam escritos coletivamente no quadro. Na seqüência das ações que constituíram a produção da primeira página do livro, a professora/alfabetizadora explorou o contexto da história e da proposta de produção do livro para encaminhar a atividade de leitura pelos alunos. Esse aspecto da abordagem didática da professora/alfabetizadora será foco de reflexão no próximo capítulo. Observou-se que a leitura do título da história por José ocorreu em um contexto bastante específico que, na perspectiva da professora/alfabetizadora, lhe facilitaria o processo de reconhecimento das palavras.

<b>Evento: José lê o título da história OS TRÊS PORQUINHOS</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>		<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>JOSÉ</b>	<b>PROFESSORA</b>		
<b>1</b>		vamos lembrar a história do lobo mau/ parte por parte/ resumida/ ao invés de contar a história do lobo mau toda/ vou contar a primeira parte/ a segunda parte/ a terceira/ e vou colocar a quarta falando sobre um personagem que entra na história/	((Os alunos ouvem a professora com atenção.))	
<b>2</b>		só que as partes que eu falei/ nós vamos falar principalmente sobre os:::/ PATINHOS?/		
<b>3</b>			Alunos: nã:::o/ os três porquinhos/	

<b>Evento: José lê o título da história OS TRÊS PORQUINHOS</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>		<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>JOSÉ</b>	<b>PROFESSORA</b>		
<b>4</b>		<p>porquinhos/ ah/ sobre OS TRÊS PORQUINHOS/ então/ presta atenção aqui porque eu vou precisar saber quem está com o título da história/ quem está com o título da história COMPLETO/ tem alguém com o título da história completo/ podem abrir e vamos descobrir quem ficou com o título/</p> <p>((A professora pega um giz, vai até o quadro e escreve: OS TRÊS PORQUINHOS.))</p>	<p>((Os alunos estão explorando os envelopes contra a luz.))</p> <p>((Os alunos abrem os envelopes e começam a ler as fichas de palavras.))</p>	
<b>5</b>	<p>((José está com a ficha nas mãos na altura da cabeça. Olha para o quadro e para a ficha várias vezes.</p>	<p>então/ vamos lá/ observem/ o título já está no quadro/</p>	<p>((Todos os alunos estão conferindo suas fichas de palavra.))</p> <p>((Nenhum aluno se manifesta.))</p>	<p>A atitude de José sugere que sua atenção está voltada para a identificação de cada letra das palavras escritas em sua ficha.</p>
<b>6</b>	<p>diz algo à professora ((inaudível))</p>		<p>((Os alunos estão conferindo as fichas uns dos outros. Eles conversam uns com os outros. Há uma movimentação na sala de aula. ))</p>	
<b>7</b>	<p>((José se levanta e caminha em direção à professora))</p>	<p>Ah/ muito bem José/ traz aqui o título da história pra gente/</p>		
<b>8</b>		<p>por que você descobriu que estava com o título da história?</p>	<p>((Aos poucos os alunos se aquietam e passam a prestar atenção na interação entre a professora e José.))</p>	

<b>Evento: José lê o título da história OS TRÊS PORQUINHOS</b>				
<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>JOSÉ</b>	<b>PROFESSORA</b>		
<b>9</b>	porque eu olhei todas as letrinhas desse aqui ó/ ((Mostrando sua ficha para a professora.))			O aluno confirma nossa suposição de que o reconhecimento das palavras se deu a partir da identificação de cada uma de suas letras.
<b>10</b>		e o que está escrito aqui então?		
<b>11</b>	José movimentava os lábios lentamente tentando pronunciar, sem emitir som, as duas primeiras sílabas da palavra “porquinho”.		((O grupo está em silêncio.))	A pergunta da professora faz com que José inicie o processo de decodificação do título da história. A pronúncia das primeiras palavras não foram registradas pela câmera que, logo após a fala da professora, ficou direcionada por 40 segundos para o grupo de alunos.
<b>12</b>			Alex diz algo – inaudível	
<b>13</b>		só um instantinho/ Alex/		
<b>14</b>		José/ presta atenção/ eu perguntei quem está com o título da história/ eu coloquei o título da história no quadro/ não coloquei?/		
<b>15</b>	José sinaliza com a cabeça que sim.			José responde à professora, mas continua centrado na ficha que tem em mãos.

Evento: José lê o título da história OS TRÊS PORQUINHOS				
	Participantes diretos no evento		Participação do grupo de alunos no evento	Comentários sobre o processo de leitura dos alunos
	JOSÉ	PROFESSORA		
16	((José está com a cabeça baixa, olhando para a ficha. Ele continua a movimentar os lábios, pronunciando pausadamente as duas primeiras sílabas da palavra “porquinho” por mais 30 segundos.))	você me disse que está com o título/ qual que é o título da história?		Contrariando a expectativa da professora, José continua empenhado na decodificação da palavra, analisando a primeira sílaba.
17		qual que é o nome da história?	((Os alunos começam a se dispersarem. Alguns olham suas fichas de palavras, outros mexem em lápis e outros objetos que têm na mesa.))	
18	PÓ			
19		como é o nome da história?		
20	PÓ – QUI – Ó  ((José permanece de cabeça baixa, pronunciando as sílabas da palavra “porquinho” num tom bem baixo.))			Com a leitura lenta e pautada na segmentação silábica, José ainda não consegue superar a dificuldade que enfrenta para ler a primeira e a última sílaba da palavra “porquinho”.



<b>Evento: José lê o título da história OS TRÊS PORQUINHOS</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>		<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Comentários sobre o processo de leitura dos alunos</b>
	<b>JOSÉ</b>	<b>PROFESSORA</b>		
<b>21</b>	<i>ÓS – TRÊS – PÓ – QUI – Ó ((José aumenta o tom da voz.))</i>	qual é a ficha que você tem/ então?		Professora e aluno falam simultaneamente. A professora insiste em dirigir a atenção para o conteúdo do que está sendo lido. José parece querer atender a solicitação da professora, mas ao mesmo tempo está envolvido no processo de decodificação da última palavra do título da história.
<b>24</b>	<i>os três porquinhos. ((José volta a usar um tom normal de fala.))</i>			O aluno atende a solicitação da professora, respondendo qual é o título da história.
<b>25</b>		<i>((A professora diz algo para José – inaudível e pega a ficha das mãos de José.))</i>		
	<i>((José volta para carteira.))</i>		<i>((Os alunos estão em suas carteiras envolvidos com outras coisas.))</i>	

A primeira ação de José é a de identificação da ficha (5). José compara o título escrito no quadro com a escrita de sua ficha conforme orientação da professora/alfabetizadora. Sua atenção parece estar voltada para a identificação letra a letra das palavras escritas em sua ficha. O uso dessa estratégia é confirmado pelo aluno em (9): porque eu olhei todas as letrinhas desse aqui ó/ (*Mostrando sua ficha para a professora.*) Esse procedimento ajuda o aluno a identificar a ficha, mas não a realizar a decodificação das palavras escritas. Orientado pela pergunta da professora/alfabetizadora sobre o que estaria escrito em sua ficha, José dá início ao processo de decodificação das palavras (11). A lentidão observada no movimento dos lábios de José sugere sua dificuldade na análise dos segmentos silábicos da palavra porquinho. Observa-se, na pronúncia da primeira sílaba da palavra (19), que José omite o último componente do domínio da rima na sílaba, como acontece na leitura de Diana para a palavra BOSQUE. Essa omissão teria relação direta com a segmentação inadequada das sílabas na palavra, com a qual operam os alunos para resolverem suas dificuldades em reconhecer a estrutura silábica CVC. Essa estratégia acaba por gerar outro problema: o de decodificar um segmento de letras ilegal: no caso da palavra PORQUINHO, o segmento (RQ).

Em (21), com a leitura lenta e pautada na segmentação silábica, José ainda não consegue superar a dificuldade que enfrenta para ler a primeira e a última sílaba da palavra PORQUINHO. No entanto, a pronúncia de José para a palavra lida ([PO] – [QUI] – [O]) evidencia que o aluno consegue reconhecer a segunda sílaba da palavra (QUI), demonstrando ter resolvido a questão da segmentação silábica na palavra, pautando-se pelo conhecimento da segunda sílaba.

O desfecho da leitura da palavra se dá num clima de “tensão”, gerado pela “pressão” da professora/alfabetizadora para que o aluno considere o conteúdo, já conhecido por ele, na leitura da história.

#### 3.2.4- A inserção de letras na leitura de sílabas do tipoCVC

Ao ler a palavra PORCO, Carolina insere uma vogal entre a primeira e a segunda sílaba da palavra, pronunciando [poroco], para solucionar sua dificuldade na decodificação da primeira sílaba. O segmento inserido na palavra – a vogal – preenche a posição do núcleo de uma nova sílaba criada pela criança. Esse dado levanta a hipótese

de que Carolina decodifica a palavra apoiada em sua hipótese de que essa é composta por segmentos silábicos relativamente estáveis com a configuração do padrão canônico. Qualquer variação poderia ser resolvida pela inserção ou omissão de letras e pela inversão na direção da leitura ao longo do processo de decodificação. Operações fáceis de serem colocadas em práticas, considerando-se a hipótese (MORAIS, 1995) de que a leitura de palavras se processa por meio do reconhecimento das sílabas que compõem a palavra, através do qual as letras são percebidas em paralelo, simultaneamente.

Em síntese, a partir dos fatos observados na leitura da sílaba pelos alunos, formula-se a seguinte hipótese: *a leitura de sílaba, cuja estrutura não corresponde ao padrão canônico, é guiada pela análise da estrutura interna da sílaba tendo como referência a representação que as crianças têm do que constitui a sílaba escrita: do ponto de vista quantitativo, composta de duas letras; do ponto de vista qualitativo, composta de uma consoante e uma vogal.*

Sugere-se tal hipótese explicativa para os fenômenos observados o fato de que todas as estratégias criadas pelos alunos se configuram como operações que visavam à regularização da sílaba no modelo do padrão canônico:

- Na leitura da palavra BRILHANTE, a sílaba BRI foi lida como BI por Diana e José. Nesse caso, os alunos omitiram a ramificação do ataque quando analisaram sílabas do tipo CCV, padronizando a estrutura do padrão canônico - ataque e rima.
- Na leitura das palavras PORQUINHO e BOSQUE, os alunos omitiram a posição da coda das sílabas POR e BOS, também padronizando a estrutura do tipo canônico (CV);
- Na leitura da palavra VENTO, Carolina segmentou a palavra de forma inadequada para também impor o padrão canônico à primeira sílaba da palavra;
- Na leitura das palavras ANJO, ABACAXI e ABELHA, as crianças inverteram a direção da leitura das primeiras letras das palavras também para impor a estrutura canônica às suas primeiras sílabas.

Seria interessante a possibilidade de se investigar e se descrever em que momento de seus processos de aprendizagem as crianças elaboram tal representação da

sílaba e quais fatores podem estar envolvidos nessa construção. Pode-se propor que, dentre outros fatores, a abordagem didática da alfabetização exerça influência na construção dessa representação.

### 3.2.5- A solicitação do ensino de como a sílaba do tipo CCV deve ser lida

No processo de investigação, observou-se uma reação de Carlos que se difere das estratégias até aqui descritas para lidar com o reconhecimento da estrutura interna de sílabas não-canônicas. Ao se deparar com a proposta de ler a palavra PRETO em uma lista de palavras que nomeiam cores, Carlos reage dizendo que não consegue ler a primeira sílaba e pede que a pesquisadora lhe ensine.

Pesq. Olha, Carlos, vou mostrar algumas palavras para você ler, tá bem?  
((Carlos sinaliza que sim com a cabeça.))

#### AMARELO

Carlos: [a] [ma] [re] [lo]

Pesq. Você sabe que palavra é essa?

Carlos: [a....ma....re...lo]/ [amarelo]?

Pesq. Isso mesmo. E agora?

#### VERDE

Carlos: É outra cor?

Pesq. É.

Carlos: [ver...de]/ [verde]

#### VERMELHO

Carlos: É outra cor?

Pesq. É.

Carlos: [ver....me....lho]/[vermelho]

Pesq. E agora?

#### PRETO

Carlos: Essa eu não sei. Como é isso mesmo? ((aponta para a primeira sílaba da palavra))

Pesq. A letra R entre as letras P e E? ((Carlos sinaliza que sim)) [pre]/ Como na palavra LIVRO (escrevo a palavra em um papel que está na mesa) e mostro com o dedo LI - VRO.

Agora presta atenção na palavra PRA-TO/ o que acontece se eu retirar a letra R?

Carlos: pa

Então, pode ser pato ou prato se a letra R estiver no meio da primeira sílaba. Entendeu?

Então aqui PRE...

Carlos: [to]/ [pre] [to]

Pesq. Que cor você leu?

Carlos: [pre...to]

Observa-se que, na leitura das palavras AMARELO e VERDE, Carlos não teve dificuldade para reconhecer sílabas de padrões do tipo V e CVC, evidenciando já conhecer tais padrões silábicos. (O problema de leitura de Carlos e seus avanços de aprendizagem serão descritos e analisados mais adiante, no tópico em que discutiremos o processamento da leitura de palavra, abordando a relação entre mecanismo de decodificação e processo de compreensão). Ao se deparar com um padrão silábico que ele ainda não tem domínio, Carlos apresenta uma atitude diferente de Carolina, José e Diana: ele solicita que lhe ensine a maneira como a sílaba deve ser lida: “Como é isso mesmo? ((aponta para a primeira sílaba da palavra))”.

Podemos levantar duas explicações para essa atitude assumida por Carlos. A primeira diz respeito ao maior conhecimento do sistema alfabético de Carlos: ele conhecia diferentes estruturas silábicas, pois foi capaz de ler sem problemas sílabas do tipo V e CVC, quando leu as palavras AMARELO, VERDE e VERMELHO. Dessa forma, Carlos interage com quem o ensina, demonstrando ter consciência de que é preciso aprender como decodificar determinados padrões silábicos que desconhece, como no caso da palavra da sílaba PRE na palavra PRETO.

A segunda explicação diz respeito à sua experiência escolar. Como foi dito na apresentação de Carlos, ele tinha na época da coleta dos dados 11 anos e era o único aluno de sua turma (2º ano do 2º ciclo - correspondente à 4ª série) que não tinha o domínio básico da alfabetização. Viveu, durante os cinco anos que estava na escola, uma história de fracasso na alfabetização que contribuiu para que desenvolvesse uma atitude de aprendizagem mais pragmática. Em todos os encontros que tive com Carlos, pude observar sua firmeza em relação à sua expectativa de aprendizagem: quando era capaz de localizar o que precisava saber para desenvolver seu aprendizado, Carlos explicitava sua demanda e buscava respostas objetivas de quem o ensinava. A atitude de Carlos impressionava pela semelhança que tinha com algumas atitudes relatadas por professores que atuam no Ensino de Jovens e Adultos, de alunos adultos que reiniciavam o processo de alfabetização. Em geral, os adultos não se adaptam com atividades de ensino baseadas em procedimentos de formulação de hipóteses próprias ou originais a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Eles preferem atividades nas quais percebem que seus professores estão lhe ensinando a técnica da escrita. Essas atitudes seriam, ao mesmo tempo, um dos reflexos de suas histórias de fracasso escolar e fruto de lembranças que guardam de suas experiências em alfabetização.

### ***3.3- O difícil acesso ao significado da palavra: um problema associado à dificuldade dos alunos na leitura das sílabas não-canônicas.***

Neste tópico, será discutido como a dificuldade da decodificação das sílabas não-canônicas torna-se um fator de impedimento do desenvolvimento da fluência na leitura de palavras, uma das habilidades que caracteriza o estágio ortográfico de aprendizagem da leitura e que está diretamente relacionada ao desenvolvimento de estratégias envolvidas no processo de compreensão. Também será discutido como o desconhecimento da operação de síntese, por parte de Carlos, se tornou um empecilho para o desenvolvimento de sua leitura na fase inicial da alfabetização.

#### ***3.3.1- A dificuldade na decodificação de sílabas não-canônicas: um problema para o desenvolvimento da fluência na leitura de palavras***

Ao ler a palavra CORAÇÃO, José enfrenta o problema da decodificação de sílabas cujas estruturas não correspondem ao padrão canônico, problema já descrito e discutido nos tópicos anteriores.

Quadro XX – Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José					
	Participantes diretos no evento			Participação do grupo de alunos no evento	Comentários sobre o processo de leitura dos alunos
	José	Professora	Alex		
1	CÓ – RRA (pausa 2 segundos) CÓ	((A professora está ao lado do aluno, observando seu processo de leitura.))	((Alex está sentado ao lado de José.))	((Os alunos estão sentados em suas carteiras, envolvidos com a identificação das palavras escritas no quadro.))	A leitura do aluno se baseia no reconhecimento das sílabas que compõem a palavra. O aluno enfrenta dificuldades no reconhecimento das duas últimas sílabas da palavra.
2	CÓ – RRA – CA – Ó				O aluno tenta resolver o impasse vivido no processo de reconhecimento da última sílaba.
3	José olha para a professora				Para confirmar a solução encontrada para a leitura da última sílaba, o aluno olha para a professora.
4		aqui ó ((Circulando com o dedo a segunda sílaba da palavra.))			
5	CÓ – RRA – CAO				Apesar de a professora ter tentado fazer com que o aluno percebesse a inadequação da forma como o grafema r (na segunda sílaba da palavra) foi decodificado, a atenção de José continua centrada na decodificação da última sílaba.
6		No meio/ no meio da palavra o erre vira /r::/			

Quadro XX – Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José					
	Participantes diretos no evento			Participação do grupo de alunos no evento	Comentários
	José	Professora	Alex		
7	RA				José demonstra compreender a informação dada pela professora, pronunciando a sílaba em questão.
8		Então?			
9	CÓ – RA – CA:::				O processo de decodificação de José continua apoiado no reconhecimento das sílabas que compõem a palavra. José corrige a pronúncia da segunda sílaba, mas demonstra continuar com dificuldade para reconhecer a última sílaba da palavra.
10	CORACAO				José realiza, pela primeira vez, a operação de síntese na decodificação da palavra. No entanto, a tentativa de síntese dos segmentos silábicos da palavra resulta em uma unidade que não tem sentido em nossa língua, mas o aluno parece não se atentar para isso.
11		CORACAO?			



Quadro XX – Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José					
	Participantes diretos no evento			Participação do grupo de alunos no evento	Comentários
	José	Professora	Alex		
12	<i>José sinaliza que não com a cabeça.</i>				José sinaliza uma concordância com a professora sobre a ausência de significado da palavra produzida.
13		qual que é a palavra?/ olha aqui/ esse c é diferente/			
14	c cedilha?				Quando a professora chama a atenção do aluno para a diferença entre as letras c e ç, José demonstra conhecer a letra ç.
15		é/ então/ vai virar o quê?/ CORA:::			
16	CORA::				José não consegue completar a palavra.
17		/s::/			
19			coração		Alex, que observa todo o processo interativo entre professora e José, diz qual é a palavra.
20		Coração/ muito bem <i>(( dirigindo-se a Alex.))</i>			

A primeira leitura de José se baseia na análise silábica da palavra, através da qual ele tenta identificar as três sílabas que compõem a palavra CORAÇÃO. José parece enfrentar três problemas para ler a palavra: um deles, localizado na leitura da segunda sílaba da palavra e os outros dois, na leitura da última sílaba: (1) identificação da correspondência entre o grafema **r** e o fonema que ele representa no contexto em que se encontra na palavra: o aluno pronuncia /R/ e não /r/; (2) identificação da correspondência entre o grafema **ç** e o fonema que ele representa: o aluno pronuncia /k/ e não /s/; e (3) a decodificação da última sílaba que é composta por uma consoante, uma vogal e outra vogal CVV (CORAÇÃO).

Na segunda leitura, José tenta resolver o impasse vivido no processo de decodificação da última sílaba, optando por uma segmentação silábica inadequada. Ao fazer isso, o aluno demonstra não identificar a nasalização representada pelo grafema **ã**. Pode-se observar ainda que o aluno não retoma a decodificação da segunda sílaba. Ao que tudo indica para ele, essa relação letra/som não constitui problema.

Mesmo depois de a professora/alfabetizadora ter lhe chamado atenção para a decodificação inadequada da segunda sílaba, a atenção de José continua centrada na decodificação da última sílaba (5), evidenciando uma situação de descompasso na interação entre professora/alfabetizadora e aluno, gerado pelo interesse de cada um em solucionar problemas diferentes. Para ler a última sílaba, José aglutina os três fonemas, demonstrando ter avançado em sua análise da estrutura interna da sílaba, mesmo sem ter conseguido ainda identificar as correspondências adequadas para letras e sons na sílaba.

A quarta leitura de José (9) é marcada pela correção da pronúncia da segunda sílaba, mas ainda demonstrando dificuldade com relação à análise da estrutura interna da última sílaba e na identificação das correspondências letra/som que a constituem. Em vez de completar a pronúncia da última sílaba, José recomeça a ler a palavra imediatamente.

Na quinta tentativa de leitura de José (10), é possível identificar, pela primeira vez, a operação de síntese na decodificação da palavra. O que parece possibilitar a realização dessa operação pelo aluno é a ativação do reconhecimento da cadeia sonora que ele agora conseguiu produzir em função da decodificação correta da segunda sílaba da palavra. No entanto, a tentativa de síntese dos segmentos silábicos da palavra resulta em uma unidade fonológica que não tem significado em nossa língua.

No entanto, o aluno parece não se atentar para isso, pois sua atenção estaria voltada apenas para o mecanismo da decodificação, que é realizado com muita dificuldade.

Quando a professora/alfabetizadora lhe chama atenção para a ausência de significado da unidade fonológica pronunciada, José sinaliza entender e concordar que alguma coisa estava errada em seu processo de leitura (12). A partir daí, a professora/alfabetizadora retoma os problemas apresentados por José em relação ao sistema de escrita, perguntando se ele conhece a letra ç: “qual que é a palavra?/ olha aqui/ esse c é diferente?”.

José nomeia a letra, demonstrando conhecê-la. Sua dificuldade está relacionada ao fato de não saber sua correspondência sonora, como no caso da correspondência entre grafema r e fonema /r/ na segunda sílaba. Com a atenção voltada apenas para o mecanismo da decodificação, ele também não consegue fazer uma previsão da palavra escrita. Alex, que observa todo o processo interativo entre professora/alfabetizadora e José, diz qual é a palavra escrita, dando um desfecho para o evento.

Em síntese, pode-se dizer que as dificuldades de José para realizar o processamento da informação visual (relacionadas ao desconhecimento de determinadas correspondências grafema-fonema e da estrutura interna da última sílaba da palavra CORAÇÃO) são responsáveis pelo enorme esforço e pela lentidão com que lê as palavras. Com toda a atenção voltada para a decodificação, José parece ficar impossibilitado de acessar o significado da palavra: José lê “coracó” (10) onde está escrito CORAÇÃO. Como compreender esse fenômeno também observado nos eventos de leitura das palavras BOSQUE e PORQUINHO?

Uma parte dos estudos em torno dos problemas envolvidos na aprendizagem da leitura volta-se para a discussão em torno do desenvolvimento da fluência como uma das habilidades necessárias para o processo de compreensão. À medida que o leitor torna-se capaz de realizar o mecanismo de decodificação com automatismo, o foco de sua atenção durante a leitura vai sendo redimensionado para o significado da palavra. O leitor desenvolve com a prática da leitura a habilidade de monitorar seu processo de compreensão. Leitores fluentes, segundo a teoria do processamento automático da informação, são capazes de realizar as três operações simultâneas (decodificar, atribuir significado ao que lê e monitorar o processo de leitura). Isso porque, ao decodificarem uma palavra, fazem-no de forma automática. O desenvolvimento da habilidade de ler

com fluência as palavras torna-se, então, algo extremamente importante ao longo do processo de alfabetização, já que ela levaria os leitores a desenvolverem outras estratégias de leitura, relacionadas ao processo de compreensão na leitura.

De acordo com a teoria do processamento automático da informação (SAMUELS, 2006), o leitor iniciante se difere do leitor fluente pelas estratégias que ambos utilizam durante o processo de leitura. A importância da diferença entre as estratégias usadas por esses dois tipos de leitores recai na relação dessas com o foco de suas atenções. Para compreender essa relação, é preciso considerar o quanto automático é o processamento lexical para os leitores iniciantes e para aqueles que enfrentam algum tipo de problema para realizá-lo.

Palavras que, inicialmente, têm de ser penosamente decifradas, são logo lidas tão rápidas e automaticamente, que a criança não tem mais idéia do que ela faz para decifrar seu significado. Se aceitarmos esse argumento persuasivo, estaremos muito próximos de perguntar se essa transição de decifrar consciente para a leitura automática fácil é tão suave entre os atrasados em leitura como em outras crianças. Vários psicólogos sugeriram que aí jaz a diferença crucial entre os dois grupos de crianças. Os atrasados em leitura não acham tão fácil ler palavras automaticamente, e esta é uma das razões principais de suas dificuldades (BRYANT & BRADLEY, 1985,p.38).

A decodificação é uma operação absolutamente complexa para os leitores iniciantes, principalmente para aqueles que enfrentam qualquer dificuldade no processo de alfabetização, como se verifica nos casos de José, Diana, Carlos e Carolina. A análise dos constituintes das sílabas das palavras tornou-se, para esses alunos, em função de suas dificuldades, uma tarefa muito difícil de ser realizada. Por conseguinte, esse componente da leitura exigia deles alto grau de concentração e focalização no processo de decodificação, que os impedia de ter acesso ao significado das palavras. A investigação do processo de leitura dos alunos revelou que a dificuldade para decodificar as palavras é um empecilho para que eles desenvolvam a habilidade de ler com fluência. Algumas questões se colocam para continuar a discussão em questão: Como os alunos poderiam automatizar o processo de decodificação se têm problemas para encaminhá-lo? Não seria necessário superar uma para desenvolver a outra?

Os dados da leitura de José e Diana sugerem que os alfabetizandos vão desenvolver a habilidade de ler com fluência a palavra escrita à medida que vão superando os desafios da decodificação impostos pelo próprio sistema de escrita. Ou seja, a automatização do processo de decodificação apóia-se, dentre outros fatores envolvidos, nos avanços que ocorrem no processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita e na aprendizagem de suas convenções.

A seguir, será discutido como o desconhecimento da operação de síntese se tornou um empecilho para o desenvolvimento da leitura na fase inicial do processo de alfabetização de Carlos e como a superação desse obstáculo o ajudou a desenvolver a habilidade de ler com fluência palavras e a compreender as palavras lidas.

### 3.3.2- Não saber realizar a operação de síntese no mecanismo da decodificação: o principal problema enfrentado por Carlos em seu processo de leitura

O desconhecimento da operação de síntese no mecanismo da decodificação era o principal problema de leitura que dificultava a alfabetização de Carlos. Os dados do processo de leitura desse aluno que serão objeto de análise desse tópico foram coletados no dia 25/03/2003, quando eu ainda era sua professora. Pedi a Carlos que lesse a letra da música FELICIDADE, que havia sido trabalhada em sua turma uma semana antes. Carlos tentou ler o título da música. Sua leitura foi bastante lenta.

**Prof.** Carlos/ você consegue ler o título da música que eu trouxe semana passada?

*((Estou com a letra da música mimeografada em uma folha de papel ofício e aponto-lhe o título – FELICIDADE.))*

**Carlos** fe – li – ci – da – de

**Prof.** O que você leu?

**Carlos** fe – li – ci – da – de

**Prof.** Qual é o título da música/ Carlos?

*((Carlos olha para mim, depois olha para cima e permanece calado.))*

**Prof.** O título da música é felicidade/ o que aconteceu?/ Como você leu a palavra?

**Carlos** Eu não sei ler.

A leitura de Carlos mostra sua capacidade para decodificar as sílabas do tipo CV, na palavra FELICIDADE. Na primeira vez que leu a palavra, Carlos, guiado pelo “pedido” de leitura da professora, realiza lentamente a decodificação das unidades silábicas. Na segunda vez, Carlos repete o mecanismo de decodificação para responder à pergunta “O que você leu?”. Quando lhe é perguntado sobre o título da música, o problema do acesso ao significado da palavra acaba sendo desmascarado pelo

desconserto e pelo silêncio que tomou conta do aluno. O incômodo da situação vivida pelo aluno só foi quebrado quando a professora pede a Carlos para tentar explicar como se deu a leitura da palavra. Carlos reafirma não saber ler – “eu não sei ler”. Pode-se dizer que a dificuldade de Carlos para acessar o significado da palavra estaria relacionada à sua inabilidade para realizar a operação de síntese no processamento da informação visual.

No encontro seguinte, em 01/04/2003, a operação de síntese do mecanismo da decodificação foi foco de investigação e de ensino.

**Pesq.** Agora leia outras palavras  
(mostro-lhe três fichas de palavras: RATO – PATO – MATO e aponto a palavra RATO)

**Carlos** ra - to  
ra - to  
ra – to  
(Carlos repete os segmentos silábicos da palavra em um tom de voz bem baixo, como se estivesse repetindo para si mesmo)

**Pesq.** O que você leu?  
**Carlos** ra - to  
ra - to  
ra - to

**Pesq.** Qual é a palavra?  
**Carlos** ra- to

**Pesq.** Ra::to (pronuncio a palavra bem devagar, marcando a operação de síntese das duas sílabas)

**Carlos** Ah?/ ra::to/(repete a maneira como a palavra foi pronunciada pela pesquisadora)  
É isso/ rato

**Pesq.** Para saber o que está escrito tem que juntar as partes que lê/ entendeu?  
**Carlos** balança a cabeça sinalizando que sim

(aponto a palavra PATO)

**Carlos** pa- to.

**Pesq.** Qual é a palavra?  
**Carlos** pa::to. pato?

**Pesq.** O que você leu?  
**Carlos** pato?

**Pesq.** É isso mesmo/ pato/ e agora?  
(aponto a palavra MATO)

**Carlos** ma- to/ ma::to/ mato/ está escrito mato

Carlos leu outras palavras. Sua leitura se manteve centrada no procedimento de decodificação. Foi possível perceber que Carlos conhece e domina muitas correspondências entre letras e sons e entre sons e letras. Ele não conseguiu decodificar as situações fonéticas de s/r/l final de sílaba (costa/porta/calma).

No primeiro momento do encontro, Carlos, depois de decodificar as sílabas da palavra RATO, usa a estratégia de memorização dos segmentos silábicos prevendo as perguntas que serão feitas pela pesquisadora, demonstrando, assim, ter-se apropriado da estrutura interacional pela qual nossos encontros vinham se pautando. Chama atenção o fato de que, para responder à pergunta sobre o significado da palavra, que no encontro anterior lhe causou desconforto, o aluno repete a seqüência de sílabas que conseguiu decodificar: “**Pesq.** Qual é a palavra?; **Carlos** ra- to”

Em seguida, ao pronunciar para Carlos, marcando a operação de síntese das duas sílabas da palavra: “ra::to”, Carlos parece reconhecer nela o mecanismo que aglutina os segmentos silábicos que repetiu seguidamente, e que vai lhe permitir identificar o significado da palavra escrita: “Ah?! ra::to/ É isso/ rato”. A atitude de Carlos deu-me a oportunidade de explicitar para ele aquilo que estava ausente em seu processamento de leitura: “para saber o que está escrito tem que juntar as partes que lê/entendeu?”

As leituras que se seguiram revelaram uma alteração significativa no processo de decodificação realizado por Carlos: ele começou a realizar a operação de síntese dos segmentos silábicos para identificar o significado das palavras que lia: “**Carlos** pa- to; **Pesq.** Qual é a palavra?; **Carlos** pa::to/ pato?; **Pesq.** O que você leu?; **Carlos** pato?”

Nos encontros seguintes passei a trabalhar com Carlos no sentido de levar o aluno a realizar com mais desenvoltura a operação de síntese no processo de decodificação, propondo-lhe a leitura de conjuntos de palavras com diferentes quantidades de sílabas, mas todas compostas pelo padrão silábico canônico. No encaminhamento dessa atividade, sempre discutíamos o significado das palavras lidas e o avanço no desempenho de Carlos no que dizia respeito à velocidade de sua leitura. Toda vez que eu percebia que Carlos era capaz de ler palavras compostas por outros padrões silábicos, o conjunto de palavras a serem lidas por Carlos era reorganizado: eram incluídas palavras com diferentes padrões silábicos. Um mês depois, Carlos já lia textos curtos, como, por exemplo, pequenas notas jornalísticas retiradas de encartes

infantis ou de jornais. Além de lê-los e comentá-los, era proposto para Carlos um treino de leitura em voz alta, imaginando estarmos lendo os textos para outras pessoas em uma “sala de leitura”.

Os dados da evolução da aprendizagem de Carlos permitem, em primeiro lugar, levantar a hipótese de que a operação de síntese do processo de decodificação não seja facilmente percebida no período inicial da alfabetização por alguns alunos e, por conseguinte, que o domínio dessa operação dependa do ensino direto por parte dos professores, por meio de propostas de atividades que possibilitem sua prática sistemática. Em segundo lugar, esses dados reforçam a hipótese, formulada a partir dos dados da leitura de José e Diana, de que os alfabetizandos desenvolvem a habilidade de ler com fluência no nível da palavra à medida que vão avançando em seus processos de compreensão do funcionamento do sistema de escrita e na aprendizagem de suas convenções.



### *Em síntese*

A partir da questão que levou a investigação das dificuldades de leitura da sílaba dos alunos, delimitou-se, como foco de análise, o processamento de leitura de quatro sujeitos envolvidos na pesquisa: **Carolina**, uma criança de 6 anos e 11 meses de idade, que pertence a uma família de nível socioeconômico alto, cursando o terceiro período da Educação Infantil em uma escola particular de Belo Horizonte, localizada num bairro de classe média-alta; **José** (7 anos) e **Diana** (8 anos), que pertencem a famílias de nível socioeconômico baixo, cursando o 2º ano do 1º ciclo (antiga 1ª série) numa escola pública localizada próxima a uma favela de Belo Horizonte; e **Carlos**, um menino de 11 anos, estudante da mesma escola pública de José e Diana, cursando o 2º ano do 2º ciclo (antiga 4ª série), também pertencente a uma família de nível socioeconômico baixo. Observou-se que as quatro crianças, embora tivessem idades diferentes (6anos e 11 meses, 7, 8 e 11 anos), encontravam-se no mesmo estágio de aquisição da leitura: o processo de leitura baseado na conversão fonológica da sílaba. Todas as quatro crianças enfrentavam problemas na decodificação de palavras composta por sílabas não-canônicas. Uma delas, Carlos, enfrentava ainda problema para identificar o significado da palavra por não saber realizar a operação de síntese no mecanismo da decodificação. As estratégias utilizadas para resolução da dificuldade de leitura de sílabas não-canônicas foram: a omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV; a inversão da direção da leitura em sílabas VC –V seguida de sílaba CV; a omissão da coda em sílabas do tipo CVC; a inserção de letras na leitura de sílabas do tipo CVC; a solicitação do ensino de como a sílaba deve ser lida.

Os dados sobre as estratégias usadas pelos alunos no enfrentamento de suas dificuldades sugerem que:

- A leitura de sílaba, cuja estrutura não corresponde ao padrão canônico, é guiada pela análise da estrutura interna da sílaba tendo como referência a representação que as crianças têm do que constitui a sílaba escrita: do ponto de vista quantitativo, composta de duas letras; do ponto de vista qualitativo, composta de uma consoante e uma vogal.

- A compreensão de que a sílaba pode ter diferentes estruturas internas faz com que os alunos modifiquem a maneira como eles resolvem o problema que enfrentam na decodificação dessas sílabas.
- A história de fracasso na alfabetização contribui para que os alunos desenvolvam uma atitude de aprendizagem mais pragmática na interação com o outro – quem ensina.

Pode-se dizer, ainda, que tanto a dificuldade na decodificação de sílabas não-canônicas como o problema do não saber realizar a operação de síntese, vivido por Carlos, tornaram-se problemas para a identificação do significado da palavra.

Sobre o desenvolvimento da fluência na leitura de palavras e da realização da operação de síntese no processo de decodificação da palavra, os dados sugerem que:

- A habilidade de ler com fluência a palavra escrita é desenvolvida à medida que os alunos vão superando os desafios da decodificação impostos pelo próprio sistema de escrita. Ou seja, a automatização do processo de decodificação apóia-se, dentre outros fatores envolvidos, nos avanços que ocorrem no processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita e na aprendizagem de suas convenções;
- A operação de síntese do processo de decodificação não é facilmente percebida no período inicial da alfabetização por alguns alunos e, por conseguinte, o domínio dessa operação depende do ensino direto por parte dos professores, através de propostas de atividades que possibilitem sua prática sistemática.

## Capítulo 4

### **O Contexto didático-pedagógico em que se procura favorecer o desenvolvimento da aprendizagem da leitura por alunos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**

O contexto didático-pedagógico da alfabetização compreende diferentes elementos da prática pedagógica, como, por exemplo, o material didático usado, os materiais de leitura que circulam em sala de aula, as atividades e os exercícios propostos, a organização dos alunos, a rotina de trabalho. Enfim, tudo aquilo que circunda o processo de ensino. Sabendo-se que esses elementos atuam sempre uns em relação a outros – são intrinsecamente articulados –, elegeram-se como foco de investigação as interações que se estabeleceram entre os participantes do grupo de aceleração, sobretudo aquelas que ocorreram nos momentos em que se manifestaram as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa decisão se deve ao fato de as interações entre professora/alfabetizadora e alunos terem uma enorme importância para o plano didático-pedagógico assumido pela professora/alfabetizadora e para as teorias contemporâneas que constituem o campo de estudos sobre o processo de alfabetização. Tomou-se como referencial teórico-metodológico de investigação a etnografia interacional, conforme apresentado no capítulo I da tese. Teve-se como objetivo neste capítulo entender o sentido desse contexto didático-pedagógico do ensino da leitura e sua pertinência para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

As questões que orientam a reflexão neste capítulo são: como se caracteriza o contexto didático-pedagógico da alfabetização? Qual a pertinência desse contexto para a aprendizagem dos alunos? Como as crianças expressam suas dificuldades na leitura de palavras com sílabas do tipo não-canônico na interação com o professor/alfabetizador? Como o professor/alfabetizador responde a elas?

O capítulo organiza-se por meio de três tópicos. No primeiro vou apresentar e discutir os eixos do trabalho desenvolvido pela professora/alfabetizadora sob o ponto de vista da articulação que se pretendeu estabelecer entre alfabetização e letramento. No segundo tópico do capítulo, o foco será as intervenções da professora/alfabetizadora no momento em que as dificuldades de leitura dos alunos são manifestadas nos eventos analisados no capítulo anterior. A análise é feita a partir das interações estabelecidas entre os participantes do grupo de aceleração. As ações da professora/alfabetizadora

serão descritas e analisadas tendo como objetivo apreender o tipo de abordagem de ensino predominante em sua prática de alfabetização. Neste tópico, ainda, é feito um breve apanhado das discussões sobre metodologia de ensino na área da alfabetização. No terceiro, e último tópico, pretendeu-se caracterizar o contexto mais amplo no qual as atuais práticas de alfabetização se inserem, destacando-se as dificuldades observadas na prática pesquisada e os desafios sugeridos por elas.

### *A professora Vânia: formação e atuação profissional*

A formação profissional da professora Vânia começou no ensino médio, no curso de magistério do Instituto de Educação de Minas Gerais. Foi também nessa instituição que ela formou-se, em 1987, no curso de pedagogia. Sua experiência como professora teve início em uma escola privada de pequeno porte, localizada em um bairro de classe média de Belo Horizonte. Quando ingressou na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 1988, trabalhou com turmas especiais (turmas de alunos que não apresentavam bom rendimento na alfabetização) durante três anos. Sobre essa experiência, ela tem lembranças das dificuldades de relacionamento dos alunos e da falta de estrutura para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado de alfabetização.

Os alunos eram muito difíceis, agitados e agressivos uns com os outros na sala de aula. Eu não tinha recursos materiais que permitissem um trabalho alternativo com os alunos... um aparelho de CD, gravador, ou qualquer outro aparelho que, hoje, nós temos aqui na escola. Para conseguir ou produzir um material de apoio para as atividades com histórias era um sacrifício. Até mesmo para reproduzir os exercícios. Os alunos não traziam nada para a escola. Eles dependiam... Até hoje eles dependem apenas da escola para obterem seus materiais escolares. A escola não tinha qualquer outro espaço e nem qualquer outra alternativa de trabalho com esse tipo de aluno. (Entrevista, dez./2003)

Ao fazer um paralelo entre o essas dificuldades e as que ela enfrentou no trabalho de aceleração, a professora fez a seguinte observação: “Hoje temos mais condições para planejar aulas interessantes, mas sinto que na verdade estamos perdidas sobre o processo de alfabetização. Além disso, não sabemos como trabalhar com alunos tão carentes.” (Entrevista, dez./2003). O sentimento de estar “perdida” no que diz respeito à prática de alfabetização pode ter origem em suas experiências como docente ao longo das últimas décadas. No início de junho desse ano (2007) entrei em contato novamente com a professora Vânia com o objetivo de confirmar os dados de sua formação inicial. Como ela se mostrou disponível para um novo encontro, realizei mais

uma entrevista. Nela, a professora Vânia falou sobre a maneira como conheceu a proposta didática “projeto de trabalho”:

Na época que surgiu essa questão [falando sobre o construtivismo] na rede [Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte] foi com projetos, né. Aí o que que eu fiz: quando saiu o primeiro curso... Como eu não estava entendendo nada do que era projeto... eu... Na época todo mundo falava: gente, que que é projeto? Eu lembro que a maior dificuldade que a gente... que eu também tinha, era entender como trabalhar com projeto dentro da escola. Eu estava perdida. Falava: gente como é que a gente vai trabalhar com esse tal de projeto. Aí fui fazer curso. Fiz um curso com uma professora do Izabela Hendrix. Uma gracinha ela. Tenho uma apostila, até hoje, que me clareou muito. Porque muitas pessoas falavam assim: gente, o projeto que tem em fevereiro é carnaval. Abril é dia do índio, a gente trabalha com isso o mês inteiro. Então, ficou muito perdida a questão do conteúdo... do que que era e como que era a retenção. Com ela [referindo à professora do Instituto Izabela Hendrix] aprendi a trabalhar com a questão do projeto, que não era você trabalhar o mês inteiro. Você podia trabalhar o conteúdo também. (Entrevista, jun./2007)

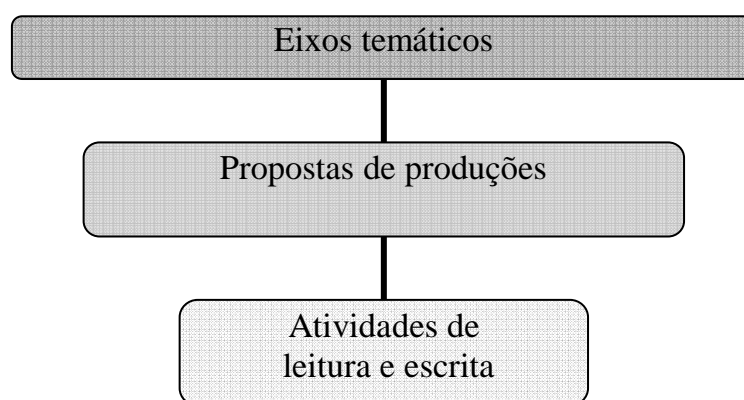
A professora Vânia voltou a falar sobre a sensação de estar perdida com relação à prática de alfabetização. Desta vez, ela evidencia em que momentos esta sensação passa a existir em sua trajetória profissional: quando surgem novas propostas didáticas ou em que é preciso rever a prática de sala de aula em função de novos paradigmas que passam a vigorar no campo do ensino. É comum encontrarmos professoras/alfabetizadoras que também expressam sentimento de angústia nos freqüentes momentos de rupturas que ocorrem na área da alfabetização. No caso da professora Vânia, esse sentimento serve como motivação para que ela procure os cursos de atualização profissional. Em seu depoimento, ela chegou a falar com entusiasmo, por exemplo, do curso que fez sobre “projeto de trabalho” na época em que o construtivismo passou a ser divulgado nas escolas. Embora ela tenha dito que esse curso a ajudou a compreender melhor tal proposta didática, não foi possível saber se e qual a relação ela teria estabelecido entre o conteúdo desse curso e os seus “saberes da experiência” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE 1991).

#### ***4.1- Os eixos do trabalho desenvolvido pela professora/alfabetizadora***

A professora/alfabetizadora organizou seu trabalho em quatro etapas. A primeira etapa – *Diagnóstico do estágio de aprendizagem dos alunos* – ocorreu em 11/08/2003, por meio da produção e leitura de cartões de identificação dos alunos e de um ditado. A segunda etapa – *Produção de um livro sobre os personagens da história*

“*Os três Porquinhos*” – foi realizada durante 5 aulas ocorridas entre os dias 18/8/2003 e 15/09/2003. Nessas aulas, os alunos realizaram um ditado de palavras, uma atividade de recorte de letras em revistas, leitura de palavras, cópias dos textos escritos no quadro pela professora/alfabetizadora e um jogo de leitura de palavras. Puderam ainda participar da escrita dos textos produzidos para o livro sobre os personagens da história dos três porquinhos e da leitura dos textos pela professora/alfabetizadora. A terceira etapa – *Produção de uma coletânea de cantigas de roda* – foi realizada também durante 5 aulas, ocorridas entre os dias 22/09/2003 e 10/11/2003. Nas aulas dessa etapa, os alunos cantaram e brincaram com as cantigas levadas pela professora/alfabetizadora para a sala de aula; desenharam e coloriram para ilustrar a coletânea que estavam produzindo. Foram também desafiados a ler palavras e a escreverem a letra de uma cantiga memorizada. Ouviram e seguiram a leitura da professora/alfabetizadora. A terceira etapa dos trabalhos – Avaliação da Aprendizagem – ocorreu no dia 17/11/2003. Nessa etapa, os alunos, individualmente, realizaram uma atividade de escrita de palavras utilizando-se letras móveis.

Como se percebe, o trabalho da professora/alfabetizadora se estruturou a partir de três eixos (a avaliação inicial, a história dos três porquinhos e as cantigas de roda), que ancoraram três propostas de produções (o cartão de identificação dos alunos, o livro sobre a história dos três porquinhos e a coletânea de cantigas de roda), que ancoraram, por sua vez, todas as atividades de leitura e de escrita através das quais a língua escrita foi tomada como objeto de ensino e aprendizagem. O desenho didático do plano metodológico da professora/alfabetizadora organizou-se, portanto, em níveis subordinados de definições representados na figura abaixo.



Ao que tudo indica, nesse desenho didático, as definições de ensino ocorrem primeiro no nível dos eixos temáticos a serem explorados e no nível das propostas de produções. As definições em torno das metas de aprendizagem e dos aspectos convencionais da língua escrita a serem abordados nas atividades de leitura e de escrita constituem o último nível de decisão do planejamento pedagógico. Podem ocorrer até mesmo no momento em que as atividades estão sendo realizadas pelos alunos, através das interações entre professora/alfabetizadora e alunos. Dessa forma, para uma melhor compreensão do tipo de ensino que orienta o processo de aprendizagem dos aspectos convencionais da língua escrita pelos alunos, faz-se necessário um exame das interações estabelecidas entre os participantes durante as realizações das atividades em sala de aula. Antes, porém, apresenta-se uma reflexão sobre a articulação que se pretendeu estabelecer entre alfabetização e letramento sob o ponto de vista do desenho didático do planejamento pedagógico da professora/alfabetizadora.

#### *4.1.1- A produção do cartão de identificação e o procedimento de avaliação inicial da aprendizagem*

Ao apresentar e orientar a proposta de produção do cartão de identificação, a professora/alfabetizadora atribuiu a ela uma finalidade prática: a produção do cartão serviria para que a professora/alfabetizadora pudesse identificar o grupo de alunos no primeiro dia de aula. Ao mesmo tempo, ao orientar a produção do cartão, a professora/alfabetizadora indicou para os alunos que o cartão também seria lido pelos colegas numa atividade de leitura, que para ela fazia parte de seu projeto de avaliação inicial. É possível dizer, então, que a confecção dos cartões de identificação, do ponto de vista da professora/alfabetizadora, se configurou como uma proposta relacionada tanto à possibilidade de se adotar na alfabetização uma perspectiva que considera os usos e as funções da escrita, quanto ao atendimento a uma necessidade didática de se fazer uma avaliação inicial do desempenho dos alunos. Esse esforço em articular procedimentos de ensino e propostas de leitura e escrita se evidenciou também na fala da professora/alfabetizadora aos alunos sobre o uso do nome para se aprender a ler.

Prof<sup>a</sup>: “na próxima aula vou trazer o crachá com o nome de vocês/ esse exercício com o nome é muito importante/ além de conhecer o nome dos colegas/ nós vamos aprender a ler com os nomes também/ o nome não serve só para chamarmos o colega... não!” (Transcrição de fita de vídeo da primeira aula de aceleração).

Quando ela diz que o nome não serve só para chamarmos o colega, está se referindo ao uso dos nomes dos alunos como objeto de análise para a aprendizagem da língua escrita. Ou melhor, ela está se referindo à possibilidade de se explorar situações e escritas reais como recursos didáticos para se ensinar e se aprender a língua escrita. Essa é uma tendência que ganhou força nas últimas décadas com a introdução da teoria construtivista e do conceito de letramento nas escolas.

No entanto, observou-se que a proposta de leitura dos cartões de identificação produzidos pelos alunos para que se realizasse a avaliação diagnóstica não permitiu a identificação dos estágios de leitura dos alunos e nem de suas dificuldades no mecanismo de decodificação. Essas foram reveladas mais tarde quando foi proposta a eles a leitura de outras palavras, como, por exemplo, as fichas de palavras que compunham a história dos três porquinhos e a cantiga de roda Solidão.

Ao falar sobre a avaliação diagnóstica, como um procedimento de ensino, a professora/alfabetizadora evidenciou ter incorporado em seu discurso o pressuposto de que ela serve para orientar o planejamento e o encaminhamento do ensino, tendo em vista a continuidade e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

O primeiro encontro será para conhecer onde os meninos estão. Já tenho um conhecimento deles porque a gente sempre conversa sobre os alunos em nossas reuniões, mas como eu agora estou assumindo o planejamento do trabalho de aceleração, e porque eles estão voltando das férias, tenho que saber em que estágio eles estão. Além disso, é preciso acompanhar a evolução da aprendizagem deles. (Nota de campo do depoimento da professora sobre o que havia planejado para o primeiro encontro com os alunos, 11/08/2003)

No entanto, a professora/alfabetizadora parece ter tido dificuldade para efetivar tal pressuposto em sua prática, provavelmente por não conseguir dar respostas a questões como, por exemplo, a partir de quais parâmetros deve-se avaliar o processo de aprendizagem dos alunos? Através de que atividades? Com quais procedimentos de registro e análise? Não conseguindo ter clareza dessas questões, impostas pela prática de avaliação diagnóstica, a professora/alfabetizadora não ponderou sobre a necessidade de se planejar atividades de leitura específicas para se avaliar a leitura dos alunos.

O contexto didático-pedagógico que estamos analisando expressa, por um lado, o esforço da professora/alfabetizadora em criar e trabalhar com uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, e, de outro lado, as dificuldades que ela encontra ao adotar tal plano metodológico. Uma dessas dificuldades diz respeito à



maneira como se quer vincular determinados projetos de trabalho, que criam oportunidades de se explorar os usos da língua escrita junto aos alunos, aos objetivos e aos procedimentos de ensino necessários para um tratamento sistemático dos conteúdos da alfabetização. Essa dificuldade remete à reflexão sobre a forma como o conceito de letramento vem sendo usado na definição das práticas de alfabetização e sobre a necessidade de se restabelecer os parâmetros de alguns procedimentos de ensino, como é o caso, por exemplo, da avaliação inicial.

#### *4.1.2- O conceito de letramento e os procedimentos de ensino na alfabetização*

Como já foi dito anteriormente, as produções dos alunos ancoraram quase todos os procedimentos de ensino voltados para a aprendizagem inicial do sistema de escrita<sup>12</sup> explorados nas aulas de aceleração: a identificação de letras e composição de palavras, a leitura de palavras, a escrita de palavras e dos versos da cantiga de roda, a cópia do quadro, dentre outros.

Projetar o ensino por meio de propostas baseadas em reais possibilidades de uso da língua escrita no trabalho pedagógico tornou-se, a partir da década de 1990, um princípio a ser perseguido para a concretização de práticas de alfabetização decorrentes de apropriações do conceito de letramento pela escola. Foi também a partir dessa década que se tornou comum o uso do binômio “alfabetização e letramento” para designar cursos e materiais de formação continuada de professores na área da alfabetização, artigos e livros dirigidos aos professores/alfabetizadores e livros didáticos para a alfabetização.

No entanto, qualquer referência que se faça ao conceito de letramento é preciso lembrar que ele ainda é um conceito polissêmico quando usado com diferentes significados e por diferentes pessoas. Segundo Soares (2002a,p.15),

letramento tem sido palavra que designa ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita...

No âmbito do contexto didático-pedagógico, o termo letramento tem sido usado para identificar e/ou nomear propostas pedagógicas que privilegiam a

---

<sup>12</sup> Procedimentos de ensino voltados para a aprendizagem inicial do sistema de escrita são ações planejadas e conduzidas pelo professor com a intenção de levar os alunos a se concentrarem na análise, compreensão e memorização das convenções do sistema de escrita (MONTEIRO, 2001).

aprendizagem da escrita explorando-se seus usos e funções sociais em práticas de letramento desenvolvidas fora da escola. Tais propostas baseiam-se em atividades que buscam favorecer o convívio das crianças com práticas de leitura e de escrita possíveis de serem encaminhadas no trabalho escolar. Espera-se que, através delas, os alunos possam aprender a ler e a escrever (resultado da alfabetização) e desenvolverem habilidades de leitura e de escritas necessárias à suas inserções em práticas sociais de leitura e de escrita realizadas em diferentes situações (resultado do letramento).

É preciso considerar, no entanto, que o conceito de letramento chegou às escolas no momento em que já predominava no Brasil o movimento pedagógico que se instaurou a partir da teoria do construtivismo. Como esse movimento promoveu a ruptura com as tradicionais cartilhas de alfabetização que, por conseguinte, instaurou o que está sendo chamado de desmetodização da alfabetização (MORATTI, 2004), pode-se levantar a hipótese de que a discussão em torno do conceito de letramento nas escolas passou a suprir a ausência de uma definição metodológica para o encaminhamento da alfabetização baseada nos novos paradigmas de aprendizagem que passaram a fundamentar o ensino da língua escrita, resultando por vezes na busca por parte dos professores da concretização de novas práticas de ensino.

A partir da década de 1990, então, as práticas de alfabetização passaram a priorizar os planos metodológicos que permitiam encaminhar propostas de leitura e de escrita mais próximas daquelas que ocorrem em situações reais. Os projetos de trabalho eram (e ainda são), dentre outros, considerados um modelo de metodologia para a prática de alfabetização. Acreditava-se (e ainda se acredita) que os projetos de trabalho, como desenho didático para o ensino da língua escrita, sejam eles próprios ao contexto de letramento no qual o processo de alfabetização vai estar ancorado.

Pode-se dizer que há aqui uma inadequação de interpretação do que vem a ser contexto de letramento e do que está sendo construído nas escolas como práticas de alfabetização na perspectiva do letramento.

Para Street (1984), o letramento, do ponto de vista do modelo ideológico, é uma construção contextualizada, variável e social. Nessa perspectiva,

o domínio da escrita é uma condição social; quando lemos ou escrevemos um texto participamos de uma comunidade textual - um grupo de leitores (que também escrevem e ouvem) que compartilha uma determinada maneira de ler (...). Tornar-se leitor em um domínio específico significa aprender a participar de um paradigma (OLSON, 1994, p.147).

Os grupos de leitores, inseridos em determinados espaços e determinados tempos dos quais as pessoas passam a fazer parte, compartilham determinados paradigmas para se situarem no mundo em que vivem, constituem aquilo que chamamos de contextos sociais de letramento. Dessa forma, os contextos sociais de letramento têm relação com o quadro das condições sociais que situam os usos que os sujeitos fazem da escrita na sociedade e revelam a especificidade e as características culturais dos grupos que compõem uma sociedade letrada.

Na escola, considerada aqui um espaço social em que a escrita é tanto um objeto de ensino e de aprendizagem como instrumento cultural usado na formação dos educandos, as metodologias de ensino são um dos elementos que constituem seu contexto de letramento. Quando são consideradas elas mesmas como sendo o contexto de letramento no qual se desenvolve o processo de alfabetização, e não como um dos elementos desse contexto, pode-se correr o risco de se reduzir o potencial de propostas pedagógicas mais efetivas na formação letrada dos alunos.

Não há dúvida, por exemplo, sobre o efeito, na formação dos novos leitores, do trabalho pedagógico que se faz com jornais, revistas, livros de literatura e etc., tomando-os como objetos de ensino, dando a eles, é claro, o necessário e o adequado tratamento didático que os torna objetos de conhecimento para os alunos e que permite a eles o desenvolvimento de habilidades de leitura compatíveis com o tipo de leitura que se faz ao ler cada um desses materiais de escrita. No entanto,

as habilidades de participação em eventos e práticas de letramento são consequência mais de experiências sociais e culturais em situações que envolvem a leitura e a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades (SOARES, 2002, p.27).

A implicação pedagógica que decorre desse pressuposto teórico é que o contexto de letramento, no qual o processo de alfabetização se insere, é construído não apenas pela abordagem de ensino de alfabetização adotada pelos professores, seja ela baseada ou não na exploração didática de materiais autênticos de escrita e/ou na criação de possibilidades de uso da escrita pelos alunos. Mas, fundamentalmente, das práticas efetivas de letramento que os professores são capazes de promover na escola para que se promova de fato a inserção dos alunos no mundo da escrita.

Nesse caso, vale ressaltar, que a implementação de práticas efetivas de letramento na escola depende da definição objetiva sobre quais e com qual intensidade as práticas de leitura e de escrita serão introduzidas na ação pedagógica. Essa definição por sua vez vai depender da finalidade que os professores nas escolas atribuem ao processo de alfabetização e de escolarização: Que tipo de leitores a escola tem intenção de formar? Como a escola projeta o comportamento de seus alunos no contexto social no qual estão inseridos? As respostas a essas perguntas podem revelar a necessidade de a escola procurar conhecer as práticas de leitura e de escrita da comunidade da qual os alunos fazem parte e estabelecer uma relação entre essas práticas e as que a escola pode e deve introduzir e expandir na formação de seus alunos.

A discussão em torno dos reflexos do fenômeno do letramento na aprendizagem da língua escrita também ajuda a compreender a relação entre alfabetização e letramento, tendo em vista o delineamento de um contexto didático da alfabetização.

#### *4.1.3- Os reflexos do letramento no processo de aprendizagem das crianças: o conceito de alfabetização emergente*

Segundo Braslavisk (2005, p.107),

a partir da década de 1950 – quando já havia avançado o processo social da alfabetização alcançando as grandes maiorias -, em algumas escolas de países desenvolvidos começou a ser relativamente freqüente a chegada de crianças que já sabiam ler. Isso levou certos professores a se perguntarem sobre as características de seus lares, onde encontraram pais letrados e um bom ambiente de alfabetização, com muitas expectativas para que as crianças aprendessem a ler e uma forma particular de relacionar-se com elas que foi descrita por Dolores Durkin em 1958. (Tradução livre.).

Com base nas pesquisas realizadas entre as décadas de 1970 e 1980, que deram continuidade ao trabalho de descrição dos ambientes familiares favoráveis à aprendizagem das crianças, formulou-se o conceito de alfabetização emergente para designar o ambiente e as ações dos pais ou de outros adultos com os quais as crianças convivem e aprendem a ler e a escrever antes de ingressarem na escola. Teale e Sulzby (1989), *apud* Brasvalic (2005, p.107), sintetizaram assim os princípios básicos da alfabetização emergente:

1- Em uma sociedade letrada, a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia muito cedo na vida das crianças. As crianças desde os primeiros meses estão rodeadas de livros e de outros materiais de leitura e de pessoas que lêem para elas regularmente. Aos 2 ou 3 anos podem identificar signos, rótulos, logomarcas e palavras. Elas têm oportunidade de usar lápis e papel, com os

quais realizam suas primeiras garatujas. A escrita para elas aparece muito antes de aprenderem a escrita convencional, com as características do sistema de escrita próprio de sua cultura, como se comprovou na Arábia Saudita, Egito, Israel e Estados Unidos.

Muitos exemplos mostram que o processo de leitura e escrita, ainda que as condutas e as significações sejam diferentes do que em um adulto, se inicia muito antes de sua entrada no sistema formal de ensino.

2- Os propósitos da língua escrita estão integrados ao processo de aprendizagem que se inicia. A alfabetização surge na vida real, onde a leitura e a escrita são usadas para cumprir determinadas funções. As crianças vêem os adultos lerem jornais, catálogos, receberem cartões, cartas ou faturas, fazerem listas para compras. Elas mesmas costumam participar de jogos que demandam a leitura de instruções ou, quando estão na cozinha, se orientarem pela leitura de uma receita. Essas crianças são introduzidas na leitura e na escrita a partir da cultura de seu meio, convivem com ela como parte de seu cotidiano e não como um conjunto de abstrações ou de habilidades isoladas e sem sentido a serem aprendidas na escola.

3- Os atos de ler e de escrever se desenvolvem simultaneamente e interrelacionados com os atos de falar e escutar. Deve-se falar de desenvolvimento da alfabetização e não de pré-requisitos, pré-leitura ou de preparação. É certo que o domínio da linguagem oral tem importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e que as habilidades de leitura têm influência na escrita. Mas a experiência da leitura influencia a linguagem oral (por exemplo, aumenta o seu vocabulário) e a escrita melhora a leitura (ajudando na decodificação). As artes da linguagem (falar, escutar, escrever e ler) se reforçam mutuamente.

4- A leitura e a escrita se aprendem ativamente, construindo a compreensão da língua escrita. Quando, depois de escutar a leitura de um conto por várias vezes, as crianças o lêem, não se trata de uma mera memorização, já que reconstruem o significado mesmo quando utilizam outras palavras. Do mesmo modo, a escrita das crianças pode parecer confusa ou ilegível para os adultos, mas apresentam diversos níveis de compreensão do sistema de escrita. (Tradução livre).

As pesquisas sobre a alfabetização emergente sugerem que, em ambiente favorável à leitura e à escrita (contextos de letramento), as crianças aprendem a língua escrita participando de práticas de letramento. Nas experiências cotidianas com a escrita, elas buscam compreender como o sistema de escrita funciona. Dessa forma, formulam hipóteses para diferenciar a escrita do desenho, para compreender os símbolos da escrita e as relações entre esses símbolos e os sons da linguagem oral (TEALE; SULZBY, 1989 apud BRASVALIC, 2005,p.109). Assim, essas pesquisas demonstram como o fenômeno do letramento tem uma enorme influência no processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças e evidenciam o processo de aprendizagem das crianças num contexto de letramento.

No entanto, não se pode acreditar que se deva reproduzir na escola o ambiente letrado, também nomeado de ambiente alfabetizador, tal e qual ele é descrito por essas pesquisas, como se esse contexto fosse ele mesmo uma metodologia de ensino para a alfabetização. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer o que as crianças aprendem

por meio desse ambiente letrado, ou seja, o que de fato caracteriza o que é aprendido pelas crianças no processo de alfabetização emergente.

Ao que tudo indica, o que as crianças são capazes de apreender sobre a língua escrita nesses contextos são, dentre outras coisas, os modos de leitura dos seus grupos sociais, a maneira como os materiais de leitura circundantes se estruturam e com que finalidade são usados pelas pessoas que as rodeiam, e a compreensão de que o sistema de escrita representa por meio de seus sinais gráficos os sons da língua – a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, com a qual se inicia a aprendizagem da codificação e da decodificação. A partir daí, a criança precisa aprender as relações entre fonemas e grafemas em seu processo de alfabetização. Ou seja, ela deve apropriar-se

do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum. E a criança tem que aprender isso. Ela tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. (SOARES, 2003, p.5).

Essa aprendizagem vai depender, fundamentalmente, de uma instrução sistemática que só ocorre através de um ensino formal, como o que ocorre (ou deveria ocorrer) na escola.

Não se deve esperar que a prática de ensino do professor seja confundida com as interações que ocorrem entre filhos e pais ou entre adultos e crianças em contextos sociais específicos, como no caso do contexto familiar. O que na verdade as pesquisas sobre a alfabetização emergente mostram é que as crianças não começam a aprender a língua escrita apenas quando entram no sistema formal de ensino e que continuam a aprender coisas sobre a língua escrita quando se inserem em outros contextos sociais. A aprendizagem da língua escrita – a alfabetização- é vivida pela criança intensamente. Isto é, quando a criança está inserida num ambiente letrado em suas casas e em outros locais familiares, no qual participa e experimenta diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, ela tem oportunidade de refletir sobre a língua escrita em outras situações diversas dos momentos formais de ensino. Ou seja, o que as pesquisas vêm demonstrando é que, a partir da difusão da língua escrita no contexto social, a aprendizagem da língua escrita, para muitas crianças, tem se dado de forma variada. O processo de alfabetização não ocorre mais **apenas** na escola ou em situações formais de ensino. As informações que constituem a aprendizagem da língua escrita

pelas crianças inseridas em contextos letrados são obtidas em diferentes locais e contextos, de diferentes formas, com diferentes valores, em diferentes tempos. Essa é uma particularidade recente do processo de aquisição da língua escrita que tem origem no fenômeno do letramento na sociedade.

É certo que essa particularidade tem implicações diretas no contexto didático pedagógico da alfabetização. A mais evidente é a necessidade de se planejar momentos na rotina escolar para que as crianças possam revelar o que elas estão aprendendo fora do espaço escolar, e a partir daí se planejarem formas de explorar esses conhecimentos no processo de ensino. Mas há outras implicações, menos evidentes, talvez, que se referem à dificuldade da escola em conhecer as especificidades das situações, das informações e dos materiais de escrita às quais as crianças têm acesso fora da escola e explorá-las no processo de ensino da língua escrita.

No entanto, não se pode perder de vista que a aprendizagem cotidiana e a aprendizagem formal da língua escrita **são tipos diferentes de aprendizagem que ocorrem por processos distintos**. Não se trata de classificar essa ou aquela aprendizagem como a melhor ou como a mais eficaz, fazendo com que uma ou outra prevaleça ao longo do processo de alfabetização das crianças. Ou, ainda, de confundí-las, tomando uma como a outra. Essa é uma forte tendência quando a alfabetização perde a sua especificidade que é a aprendizagem e o ensino do sistema de escrita. Os profissionais ligados ao trabalho de alfabetização na escola precisam aprender a lidar com essa nova configuração da aprendizagem da língua escrita, de forma a fazer refletir em seus planejamentos do ensino a articulação entre o que as crianças aprenderam (e continuam aprendendo) em suas experiências cotidianas e os aspectos convencionais e estruturais da língua escrita que são (ou deveriam ser) abordados no ensino escolar de forma sistemática e progressiva.

#### ***4.2- As intervenções da professora/alfabetizadora nos momentos em que se manifestam as dificuldades de leitura da sílaba***

Nesse segundo tópico do capítulo, serão (re)apresentados e discutidos os eventos de leitura analisados no capítulo anterior, tomando como foco de investigação as interações alfabetizadora-aluno com o objetivo de apreender como a professora/alfabetizadora responde e intervém nos processos de leitura dos alunos, quando esses manifestam suas dificuldades na leitura das sílabas.

Os diferentes espaços interacionais, criados a partir da dinâmica das atividades ancoradas nas produções dos alunos, se tornaram foco de atenção desde a primeira aula de aceleração. Constatou-se que a professora/alfabetizadora, em geral, se dirigia ao grupo de alunos para propor e/ou orientar as atividades a serem realizadas e que as interações que ocorreram entre os pares (professora-aluno, aluno-aluno e aluno-professora) durante a realização das atividades tinham uma grande importância no delineamento da abordagem didática da professora/alfabetizadora.

A princípio acreditou-se que a criação e a configuração desses espaços interacionais pudessem estar relacionadas ao fato de a professora/alfabetizadora ter como objetivo conhecer o nível de domínio dos alunos em relação à língua escrita, pois sua proposta para o primeiro dia de aula era realizar uma avaliação diagnóstica. No entanto, ao acompanhar as aulas que se seguiram, verificou-se que essa dinâmica caracterizava a maneira como a professora/alfabetizadora conduzia o processo de aprendizagem de seus alunos. As interações entre os participantes do grupo (professora e alunos), durante a realização das atividades em sala de aula, se mostraram tão centrais para a aprendizagem dos alunos que acabaram por configurarem o que se aprende e o que se ensina e o como se aprende e se ensina na sala de aula. Ou seja, o que se ensina e como se ensina é constituído pelas e nas interações. Decidiu-se, então, descrever e analisar as conversações e as ações dos participantes do grupo nos diferentes espaços interacionais estabelecidos durante as aulas com o objetivo de entender como essa abordagem didática foi sendo construída junto ao grupo de alunos.

#### *4.2.1- Os espaços interacionais observados em três aulas de aceleração*

O quadro abaixo mostra como se configuraram os espaços interacionais (alunos-alunos; alunos-professora; professora-aluno; aluno-professora; professora-grupo de alunos) em três aulas que foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: em primeiro lugar era preciso ver como os espaços interacionais foram introduzidos na dinâmica do grupo; para isso, selecionou-se o primeiro dia de aula, no qual as interações se iniciam. Em segundo lugar, era necessário observar se e como esses espaços se mantinham nas aulas que constituíram cada eixo temático. Dessa forma, selecionou-se uma aula de cada eixo de trabalho da professora/alfabetizadora: a aula em que se produziu a primeira página do livro sobre os personagens dos três porquinhos foi selecionada porque nela dois subeventos caracterizaram todas as outras aulas de



produção no eixo; e, para a etapa da produção da coletânea de cantigas de roda, selecionamos a aula na qual ocorreram os eventos de leitura analisados para que se pudesse ter uma visão mais ampla dos espaços de interação ocorridos na aula em que as intervenções da professora/alfabetizadora se tornaram foco de análise. Na primeira coluna do quadro, classificaram-se os espaços interacionais criados nas três aulas examinadas. Nas segunda, terceira e quarta colunas, descreveu-se o que aconteceu em cada um desses espaços.

Quadro XX – Espaço de interação em três aulas de aceleração			
<b>Espaços interacionais</b>	<b>Primeira aula</b>	<b>Aula em que se produziu a primeira página do livro sobre os personagens da história dos três porquinhos</b>	<b>Aula na qual ocorreram os eventos de leitura</b>
<u>Aluno-aluno</u>	Os alunos conversam sobre assuntos diversos. Os alunos comparam suas produções. Os alunos discutem entre si as dúvidas que têm sobre a realização da atividade proposta.	Os alunos conversam sobre assuntos diversos. Os alunos comparam suas produções.	Os alunos conversam sobre assuntos diversos.
<u>Aluno-professora</u>	Os alunos resolvem suas dúvidas sobre a realização das atividades.	Os alunos resolvem suas dúvidas sobre a realização das atividades.	-
<u>Alunos-professora</u>	Os alunos se despedem dos adultos antes de saírem da sala de aula.	-	-
<u>Aluno-grupo de alunos</u>	-	-	Os alunos socializam suas produções para o resto do grupo.
<u>Professora-grupo de alunos</u>	A professora propõe e orienta a realização de uma atividade. A professora delimita o tempo da atividade por meio de alguma estratégia de chamar atenção do grupo.	A professora propõe e orienta a realização de uma atividade.	A professora propõe e orienta a realização de uma atividade.
<u>Professora-aluno-grupo de alunos</u>	A professora faz intervenções junto aos alunos no momento em que estão realizando uma atividade.	A professora faz intervenções junto aos alunos no momento em que estão realizando uma atividade.	A professora faz intervenções junto aos alunos no momento em que estão realizando uma atividade.

Com relação ao espaço do tipo aluno-aluno, predominam as conversas sobre assuntos diversos e a comparação das produções individuais. Outro comportamento dos alunos que pode ser considerado padrão é a busca de solução para as suas dúvidas com relação à realização das atividades propostas pela professora/alfabetizadora, nos espaços interacionais do tipo aluno-professora. Por outro lado, quando é a professora/alfabetizadora quem mobiliza a interação, observam-se dois comportamentos padrões: ela se dirige ao grupo para propor e orientar a realização das atividades (nas

interações do tipo professora e grupo de alunos) e quando faz intervenções nos processos dos alunos (nas interações do tipo professora-aluno-grupo de alunos). Essas intervenções são feitas no âmbito privado (nas carteiras dos alunos, por exemplo) quando a ênfase da atuação da professora/alfabetizadora é a correção das produções dos alunos e a resolução de suas dúvidas; e no âmbito público (na frente da sala, por exemplo) quando a atuação da professora/alfabetizadora se baseia no desafio ao enfrentamento das dificuldades que os alunos enfrentam na realização das atividades propostas.

Os dados sobre a atuação da professora/alfabetizadora nos eventos de leitura analisados no capítulo III levaram a levantar duas categorias de análise sobre a intervenção da professora/alfabetizadora no momento em que as dificuldades dos alunos se manifestam. A primeira diz respeito à atuação da professora/alfabetizadora na interação com as crianças. A segunda categoria está relacionada à estratégia pedagógica que caracterizou a abordagem didática adotada pela professora/alfabetizadora para ensinar os diferentes padrões silábicos para que os alunos conseguissem decodificar as palavras.

Analisando as interações entre a professora/alfabetizadora e os alunos nos eventos de leitura, pode-se dizer que, em geral, a atitude responsiva da professora/alfabetizadora, nos momentos em que os alunos demonstravam suas dificuldades para ler sílabas não-canônicas, se caracterizou pelo exame da leitura dos alunos, pelo destaque dado àquilo que para eles representava obstáculo no reconhecimento e na análise da estrutura interna das sílabas, e pelo desafio à descoberta da forma correta de decodificação.

#### *4.2.2- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra BOSQUE por Diana*

Ao ler a palavra BOSQUE, por exemplo, Diana tem dificuldade para decodificar a primeira sílaba da palavra. Ao analisar essa sílaba, ela omite o seu último componente e demonstra ter dificuldade para dar continuidade à leitura da palavra. A professora/alfabetizadora, então, intervém no processo da aluna dizendo a ela que a letra S é um componente da primeira sílaba da palavra BOSQUE.

<b>Evento de leitura da palavra BOSQUE por Diana</b>			
	<b>Participantes do evento</b>		<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	
<b>4</b>		BÓ/ <i>((Diana fica olhando para o quadro por 30 segundos, até a intervenção da professora.))</i>	<i>((Os alunos estão atentos à leitura da colega.))</i>
<b>5</b>	o s está depois do BÓ/ então?		<i>((Alguns alunos se distraem com as fichas que têm em mãos.))</i>

Depois da intervenção da professora/alfabetizadora, Diana não conseguiu decodificar a sílaba e acabou desistindo de ler a palavra. Pode-se dizer que esse comportamento de Diana confirma o fato de ela não saber como decodificar o padrão silábico CVC e sugere que o fato de a professora/alfabetizadora ter destacado para a aluna a posição do componente silábico, que é fonte de sua dificuldade, não garantiu a descoberta, por parte dela, de como tal padrão silábico deveria ser decodificado.

Nesse mesmo evento, Janira, outra aluna do grupo, tenta ler a palavra, mas encontra a mesma dificuldade na decodificação da primeira sílaba. No entanto, ao pronunciar a sílaba, Janira prolongou o som da vogal, dando a impressão de estar tentando incorporar em seu processo de decodificação a informação fornecida pela professora/alfabetizadora sobre a posição da letra S na estrutura interna da primeira sílaba. Nesse momento, Janira é interrompida pelos colegas que, em conjunto, também pronunciam a palavra omitindo o componente que ocupa a posição da coda da primeira sílaba, evidenciando que a dificuldade de Diana e de Janira é, na verdade, uma dificuldade de todo o grupo. A professora/alfabetizadora responde avaliativamente à leitura coletiva do grupo deixando claro que há uma incorreção na maneira como a palavra é decodificada. Em seguida, destaca novamente o fato da letra S ser um

componente da primeira sílaba e, por fim, pronuncia a palavra dando ênfase à primeira sílaba para mostrar como ela deve ser lida.

<b>Evento de leitura da palavra BOSQUE por Janira</b>			
	<b>Participantes do evento</b>		<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>Professora</b>	<b>Janira</b>	
<b>10</b>		BÓ:::	
<b>11</b>			Alunos: BÓQUÊ
<b>12</b>	Tem que ler direito/ tem um S depois do BÓ/ BOSque/		

#### *4.2.3- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra BRILHANTE por Diana e José*

No evento da leitura da palavra BRILHANTE, Diana inicia o mecanismo da decodificação manifestando dificuldade no reconhecimento da primeira sílaba: ela omite a ramificação do ataque. A professora/alfabetizadora interrompe a leitura da aluna, reprovando a forma como a primeira sílaba é pronunciada e enfatizando a presença e a posição da letra R na sílaba.

<b>Evento: leitura da palavra brilhante por Diana e José</b>			
	<b>Participantes diretos no evento</b>		<b>Participação dos alunos no evento</b>
	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	
<b>2</b>		BI/	
<b>3</b>	BI?/ tem um R no meio/		((Os alunos estão atentos à interação entre Diana e a professora.))

Em seguida, Diana retoma a leitura da palavra, usando outra estratégia para tentar decodificar a primeira sílaba, mas é interrompida por José que também tenta ler a palavra. José também omite a ramificação do ataque da primeira sílaba da palavra. O aluno apresenta ainda dificuldade para decodificar a nasalização da vogal seguida da letra N.

Evento: leitura da palavra brilhante por Diana e José				
Participantes diretos no evento			Participação dos alunos no evento	
	Professora	Diana	José	
4		BA/		
5			BI-LHA::-TE	

Nesse momento, alguém do grupo pronuncia a palavra demonstrando ter conseguido lê-la. A professora/alfabetizadora elogia, evidenciando sua expectativa em relação à aprendizagem dos alunos: “Viu como ela **descobriu/ BRILHANTE**”. Para a professora/alfabetizadora, os alunos conseguiriam descobrir como decodificar a sílaba a partir da identificação da posição da letra R em relação às letras B e I na estrutura interna da sílaba.

#### *4.2.4- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra ANJO por José*

A palavra ANJO foi lida por José. A análise dessa palavra por ele é feita a partir da conversão fonológica das sílabas que compõem a palavra. Nesse evento, José se dirige à professora dizendo que ele sabe que a letra J “é JÔ”. Essa foi a forma encontrada por ele para explicitar a sua dificuldade no reconhecimento da primeira sílaba. Essa dificuldade, como foi discutida no capítulo anterior, estaria relacionada ao desconhecimento da estrutura silábica, na qual o grafema N representa a nasalização na vogal. Nesse momento, a professora/alfabetizadora chama atenção para o que deve ser observado pelo aluno - a seqüência das letras na composição da sílaba, e, em seguida, propõe que o aluno tente decodificá-la.

<b>Evento: leitura da palavra ANJO por José e Diana</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	
<b>2</b>	José está olhando a palavra e movendo os lábios.			<i>((Os alunos estão em silêncio. Alguns estão entretidos com objetos em suas carteiras.))</i>
<b>3</b>	sei que o jota é JÔ/			
<b>4</b>		tá/ você já sabe que é o JÔ/ e aqui?/ o A e o N/ como é que fica?		

Nesse momento, Diana se manifesta apresentando uma solução para o desafio proposto pela professora/alfabetizadora a José. Para decodificar a sílaba, Diana inverte a direção da leitura, pronunciando a sílaba NA. A professora/alfabetizadora reage estranhando a estratégia usada por Diana.

<b>Evento: leitura da palavra ANJO por José e uma aluna</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	
<b>5</b>			‘NA’	<i>((Os alunos estão atentos ao diálogo entre professora e José.))</i>
<b>6</b>	<i>((José está atento à professora.))</i>	<i>((A professora volta-se para Diana.)) aqui?/ NA?/ se fosse NA o N teria que vir antes/ o N está depois/ como fica o som? (( dirigindo-se a José))/ você conhece?</i>		

Como se pode observar, mais uma vez a professora/alfabetizadora destaca para os alunos a seqüência das letras na composição da estrutura interna das sílabas. Depois pergunta a José se ele sabe qual é o som representado pelo grafema N nesse contexto. José reafirma não saber decodificar a sílaba. Diante da resposta negativa do aluno, a professora/alfabetizadora remete à turma o desafio de descobrir a correspondência grafema-fonema.

<b>Evento: leitura da palavra ANJO por José e Diana</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	
<b>7</b>	<i>sinaliza que não com a cabeça/</i>			
<b>8</b>		<i>qual que é esse som aqui? ((Dirigindo-se à turma, a professora aponta a primeira sílaba da palavra escrita no quadro.))</i>		<i>((Os alunos prestam atenção à pergunta da professora.))</i>

Diana volta a se manifestar insistindo na estratégia de inverter a direção da leitura para conseguir decodificar a sílaba. A professora/alfabetizadora reafirma a inadequação da estratégia utilizada pela aluna. Nesse momento, José tenta encontrar uma saída para o impasse vivido pelo grupo: ele pronuncia o som representado pela letra N sem, contudo, levar em conta seu contexto na sílaba. A professora/alfabetizadora interrompe José, reprovando a maneira como ele tenta resolver o impasse para a turma; volta a destacar a posição das letras na composição da sílaba e mostra aos alunos como a sílaba deve ser decodificada. A partir dessa última informação fornecida pela professora/alfabetizadora, José consegue acessar o significado da palavra.



<b>Evento: leitura da palavra ANJO por José e uma aluna</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Diana</b>	
<b>9</b>			NA/	
<b>10</b>		NA não/		
<b>11</b>	N:::			
<b>12</b>		N::: não/ (( <i>Dirigindo-se a José.</i> )) começa com A/ o N está depois do A/ olha AN:::/		
<b>14</b>	AN:::JO/ANJO			

#### *4.2.5- A atuação da professora/alfabetizadora no evento de leitura da palavra CORAÇÃO por José e Alex*

No evento de leitura da palavra coração, observamos que a leitura de José se baseou no reconhecimento das sílabas da palavra. Ele enfrentou dificuldades na decodificação das duas últimas sílabas. Para resolver a sua dificuldade na decodificação da última sílaba (CORAÇÃO), José segmentou-a em duas partes. Nesse momento, José olha para a professora/alfabetizadora em busca de sua avaliação sobre a solução encontrada por ele. A professora/alfabetizadora não corresponde à expectativa do aluno e aponta o problema de decodificação da segunda sílaba da palavra, tentando fazer com que o aluno identifique a inadequação da forma como o grafema R (na segunda sílaba da palavra) foi decodificado, mas, ele não conhece a correspondência grafema-fonema no contexto da palavra.

<b>Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Alex</b>	
<b>1</b>	CÓ – RRA (pausa de 2 segundos) - CÓ	((A professora está ao lado do aluno, observando seu processo de leitura.))	((Alex está sentado ao lado de José.))	((Os alunos estão sentados em suas carteiras, envolvidos com a identificação das palavras escritas no quadro.))
<b>2</b>	CÓ – RRA – CA – Ó			
<b>3</b>	<i>José olha para a professora.</i>			
<b>4</b>		aqui ó (Circulando com o dedo a segunda sílaba da palavra.))		

José mantém sua atenção na decodificação da última sílaba. Dessa vez ele aglutina as partes que antes havia segmentado e lê **CÓ-RRA-CAO**. Diante de mais essa tentativa de leitura, a professora/alfabetizadora volta a chamar a atenção de José para a inadequação da decodificação do grafema R na segunda sílaba. Ela informa ao aluno o som correspondente à letra na posição que ela ocupa na palavra **CORAÇÃO**, explicitando para o aluno a contraposição entre os sons que o grafema representa conforme a posição que ocupa na palavra.

<b>Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José</b>					
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>	<b>Descrição das ações dos participantes do evento</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Alex</b>		
<b>5</b>	CÓ – RRA – CAO				
<b>6</b>		no meio/ no meio da palavra o R vira /r::/			

Vale ressaltar aqui a inadequação da fala da professora/alfabetizadora para contrapor os sons representados pelo grafema R, uma vez que não se pode dizer que a letra R vira esse ou aquele som.

A reação do aluno à intervenção da professora/alfabetizadora revela que ele se apropriou da informação sobre o fonema representado pelo grafema naquela posição. No entanto, não é possível afirmar que o aluno tenha conseguido perceber e compreender a contraposição que a professora/alfabetizadora pretendeu evidenciar dos diferentes sons representados pelo grafema em função da posição que ele ocupa na palavra.

Assim que José pronuncia a sílaba, a professora/alfabetizadora solicita a José a leitura da palavra, tendo como referência a nova situação criada pela resolução do problema da inadequação da decodificação da segunda sílaba. José lê a palavra corrigindo a pronúncia da segunda sílaba, mas demonstra continuar com dificuldade para reconhecer a última sílaba da palavra. Em seguida, José pronuncia a palavra inteira. Só que, em função da dificuldade de reconhecimento da última sílaba, o aluno pronuncia uma *pseudopalavra*. Nesse momento, a professora/alfabetizadora reprova a leitura do aluno, buscando levá-lo a pensar no significado da palavra.

<b>Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Alex</b>	
<b>7</b>	RA			
<b>8</b>		então?		
<b>9</b>	CÓ – RA – CA:::			
<b>10</b>	CORACAO			
<b>11</b>		CORACAO?		

Imediatamente, José sinaliza uma concordância com a professora/alfabetizadora sobre a incorreção de sua leitura. A professora/alfabetizadora, então, pergunta ao aluno qual é a palavra que está sendo lida, ressaltando a necessidade de se chegar ao significado da palavra através do mecanismo da decodificação, voltando

a direcionar a atenção do aluno para a análise do código escrito através da identificação da letra ç. Na perspectiva da professora/alfabetizadora, se o aluno fosse capaz de identificar a letra ç, seria capaz também de distinguir a correspondência grafema-fonema e corrigir seu mecanismo de decodificação, chegando finalmente ao significado da palavra.

<b>Quadro XX – Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Alex</b>	
<b>12</b>	<i>José balança a cabeça sinalizando que não com a cabeça.</i>			
<b>13</b>		qual que é a palavra?/ olha aqui/ esse C é diferente/.		

José responde à intervenção da professora/alfabetizadora nomeando a letra Ç, porém, demonstrando a necessidade de uma confirmação por parte da professora/alfabetizadora. A professora/alfabetizadora confirma o conhecimento do aluno sobre a letra e desafia-o a ler a palavra a partir do reconhecimento da letra. Parece que a professora/alfabetizadora esperava que o aluno fosse capaz de saber o som representado pela letra Ç, uma vez que ele foi capaz de identificá-la. Mas o aluno revela não saber o som correspondente à letra e, assim, não consegue mais uma vez ler a palavra. Em função disso, a professora/alfabetizadora tenta ajudar o aluno a descobrir a última sílaba da palavra, pronunciando o som correspondente ao grafema Ç.

<b>Quadro XX – Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Alex</b>	
<b>14</b>	c cedilha?			
<b>15</b>		é/ então/ vai virar o quê?/ CORA:::		
<b>16</b>	CORA::			
<b>17</b>		/s:::/		

Alex, um colega de José que estava sentado ao lado de sua carteira, observa todo o processo interativo entre a professora/alfabetizadora e o José, e consegue descobrir qual é a palavra. A professora/alfabetizadora confirma a descoberta de Alex e elogia o aluno pelo desfecho da leitura da palavra.

<b>Quadro XX – Evento: leitura da palavra CORAÇÃO por José</b>				
	<b>Participantes diretos no evento</b>			<b>Participação do grupo de alunos no evento</b>
	<b>José</b>	<b>Professora</b>	<b>Alex</b>	
<b>19</b>			coração	
<b>20</b>		coração/ muito bem <i>((Dirigind-seo a Alex.))</i>		

#### *4.2.6- A abordagem didática adotada pela professora/alfabetizadora para ensinar os diferentes padrões silábicos*

Os dados sobre a atuação da professora/alfabetizadora nos espaços de interação junto aos alunos sugerem uma abordagem de ensino baseada no fomento à descoberta das convenções do sistema de escrita através da atividade de leitura. A professora/alfabetizadora pretendeu fazer com que os alunos analisassem e descobrissem por si mesmos as diferentes estruturas internas das sílabas e a maneira pela qual os padrões silábicos das palavras escritas no quadro deveriam ser lidos. Para isso, examinou a leitura dos alunos, forneceu pistas sobre os constituintes silábicos (destacando a posição das letras na composição dos diferentes padrões silábicos) e desafiou os alunos a lerem as palavras. Essas estratégias de ação foram predominantemente usadas nas demais aulas de aceleração observadas, caracterizando a abordagem didática adotada pela professora/alfabetizadora em sua prática de alfabetização.

Essa abordagem didática distingue um tipo de ensino conhecido como ensino não dirigido ou minimamente dirigido (KIRSCHNER P. A., SWELLER J., CLARK R. E., 2006). O pressuposto básico dessa abordagem de ensino, derivado das teorias construtivistas, é que o conhecimento é construído pelos aprendizes. A partir desse pressuposto, a idéia de que o aluno aprende mais e melhor quando é levado a descobrir por si mesmo as informações essenciais que constituem o objeto de conhecimento (e.g., BRUNER, 1961; PAPERT, 1980; STEFFE & GALE, 1995, citados por KIRSCHNER, SWELLER, CLARK, 2006) se tornou central para se pensar a abordagem metodológica de ensino.

Nessa mesma linha de pensamento, qualquer estratégia de instrução é considerada ineficaz. O ensino direto e explícito é visto como uma interferência no processo natural através do qual o aluno extrai de suas experiências prévias e de seus estilos de aprendizagem as possibilidades de se construir um novo conhecimento.

Uma breve retomada dos modelos de ensino disponíveis hoje para a construção das práticas de alfabetização nas escolas nos mostra que vêm predominando no Brasil dois modelos de ensino da leitura: o ensino direto, explícito do princípio alfabético desde o início do processo, apresentando à criança o código (os defensores

desse modelo de ensino da leitura centram-se na defesa do método fônico); e o modelo de ensino baseado na exploração do conteúdo transmitido pela escrita.

Os defensores do primeiro modelo argumentam que o ensino direto e sistemático das correspondências grafemas-fonemas põe à disposição do aluno um instrumento que vai lhe permitir compreender e desenvolver mais rapidamente o mecanismo da decodificação, facilitando, assim, o acesso ao significado de qualquer palavra (ALEGRIA, 2005, p.3). No entanto, as críticas a esse modelo de ensino da leitura destacam o fato de ele ser pouco instigante para o alfabetizando e não conduzir a criança às práticas sociais de leitura, pois ele relega a segundo plano a dimensão funcional da leitura e o fato de ele desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita, impedindo-as que operem com aquilo que já sabem.

Essas críticas conduzem e fundamentam o modelo de ensino concorrente. Para superar aquilo que se julga serem falhas no modelo do ensino direto, o modelo de ensino baseado no significado tem como pressuposição o trabalho centrado na abordagem de unidades que têm sentido – que pode ser o texto ou até mesmo palavras sem recorrer à mediação fonológica. No método global, por exemplo, as crianças são levadas a memorizar muitas palavras, frases e até mesmo textos. O vocabulário visual é usado pelos alunos na leitura. Quando encontram uma palavra desconhecida, eles são estimulados a adivinhar seu significado usando seus conhecimentos prévios ou pistas contextuais. No entanto, esse método prevê procedimentos que, a partir da memorização de palavras e frases, levam o aluno a perceber a relação entre o sistema fonológico e o sistema de escrita, por exemplo, o procedimento de segmentar frases e palavras em unidades menores.

Ainda na linha metodológica que dá ênfase no significado da escrita para encaminhar o processo de alfabetização dos alunos, uma corrente pedagógica se destacou na década de 1990 defendendo a idéia de que apenas o uso da escrita em situações reais de comunicação levaria as crianças à aprendizagem da língua escrita. De acordo com os defensores dessa corrente pedagógica, quando o leitor iniciante não consegue ler alguma palavra, deve ser levado a adivinhar o que está escrito. Esse modelo é fundamentado nas teorias de leitura formuladas por Smith (1989, 1999), segundo a qual a fonologia não faz parte dos processos de reconhecimento da palavra usados por leitores maduros experientes e a mediação fonológica no processamento de leitura a torna mais lenta, prejudicando o processo de compreensão do que está lendo.

Os princípios dessa teoria de leitura, que é chamada de leitura significativa, parecem estar em conformidade com alguns dos argumentos do construtivismo no que diz respeito ao tipo de abordagem de ensino que deveria ser adotado pelos professores na prática de alfabetização. Vale lembrar que o movimento construtivista deslocou o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança.

Na década de 1990, outros argumentos foram usados em defesa dessa corrente pedagógica. Um deles diz respeito à visão de que a linguagem é eminentemente de natureza social, portanto, de acordo com os defensores dessa corrente pedagógica, a língua escrita deve ser aprendida como um instrumento cultural que faz parte do mundo social, de forma mais natural possível. Assim, as crianças aprenderiam a ler lendo e a escrever escrevendo (GOODMAN y GOODMAN, 1993), com a mínima intervenção do professor. Então, caberia ao professor ajudar o aluno analisar e descobrir as convenções da língua escrita.

No caso que se está pesquisando, a professora/alfabetizadora, além de ter levado os alunos a valer-se de pistas contextuais para identificar a palavra que estava sendo lida, apoiou-se basicamente na criação de situações de resolução de problemas e de desafios para concretizar sua intenção de fazer com que os alunos aprendessem a ler. Contudo, os comportamentos dos alunos diante da atuação da professora/alfabetizadora revelaram que o pouco domínio que tinham das convenções do sistema de escrita não lhes permitia resolver as situações de leitura criadas em sala de aula. Observou-se que os alunos se mostraram sensíveis à estrutura interna das sílabas, mas não foram capazes de descobrir como decodificá-las. Ou seja, desafiá-los a ler palavras com estruturas silábicas desconhecidas e fornecer-lhes pistas sobre os constituintes da sílaba não se mostrou uma estratégia de ensino eficaz para promover o processo de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem da leitura dos diferentes padrões silábicos precisaria de uma abordagem de ensino sistemática e progressiva das estruturas internas das sílabas.

Foi observado também que, no momento em que as crianças buscaram agir a partir dessa técnica de ensino, foram capazes de criar estratégias de leitura para enfrentar suas dificuldades de decodificação, como foi descrito na análise dos eventos de leitura. Porém, essas estratégias não lhes ajudaram a descobrir como ler as sílabas. Pelo contrário, elas os afastaram da probabilidade de uma leitura correta das palavras.

Examinando as interações ocorridas entre professora/alfabetizadora e alunos, foi possível observar ainda que os alunos não levaram em conta, a cada novo desafio de



leitura, a informação a que eles tiveram acesso, de forma implícita, sobre a existência dos diferentes padrões silábicos na nossa língua. Nesse caso, uma possível explicação pode estar relacionada ao fato de que as informações implícitas a que temos acesso em situações de desafios ou de resolução de um problema, que caracterizaram a abordagem didática da professora/alfabetizadora, serem armazenadas num tipo bem específico de memória: a memória de trabalho.

Esse tipo de memória é

crucial tanto no momento da aquisição, como no momento da evocação de toda e qualquer memória, declarativa ou não. Através dela, armazenamos temporariamente informações que serão úteis apenas para o raciocínio imediato e a resolução de problemas, ou para a elaboração de comportamentos, podendo ser esquecidas logo a seguir. (MIRANDA et al, 2006, p.114).

Ela cumpre um papel ativo no processamento das informações, consistindo em processos de decisão que governam a ativação, a integração, a retenção e a seleção das informações. No entanto, ela possui capacidade limitada em termos de quantidade e de tempo de armazenamento das informações.

Segundo a teoria da arquitetura cognitiva humana (SWELLER, 2003), conhecida como a maneira pela qual as estruturas cognitivas são organizadas, a memória de longo prazo é responsável por tudo que se vê, se ouve e se pensa. Ela é vista como “a estrutura central da cognição humana”. Todas as informações necessárias para que as pessoas possam se orientar no mundo estão armazenadas nesse tipo de memória (KIRSCHNER P.A., SWELLER J., CLARK R. E., 2006). Por isso, os estudos sobre as estruturas cognitivas do cérebro humano apontam a alteração na memória de longo prazo como o alvo do processo de ensino. Segundo esses estudos, essa alteração depende de estratégias que agenciem as relações entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo no conjunto das operações cognitivas que sustentam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, é que o tratamento sistemático e progressivo das novas informações no processo de aprendizagem é considerado um importante aspecto da abordagem didática no ensino, uma vez que através dele seria possível propiciar uma adequada relação entre a memória de trabalho e a memória de longo termo.

### *Em síntese*

Ao longo da pesquisa, buscou-se conhecer os elementos centrais da prática de alfabetização observada para se definir as possíveis generalizações em torno do contexto didático-pedagógico. Quando se situa a prática de ensino pesquisada no contexto histórico e social na qual ela se insere, foi possível perceber a relação sistêmica entre as práticas construídas nas escolas e as produções científicas que compõem o campo da alfabetização. Dessa relação, que muitas vezes se apresenta como uma relação conflituosa, dois aspectos do contexto didático-pedagógico pesquisado destacaram-se na atual configuração do campo da alfabetização. O primeiro diz respeito ao esforço da professora/alfabetizadora para conduzir os procedimentos e as atividades voltadas para o ensino do sistema de escrita numa perspectiva que considerasse a discussão em torno do conceito de letramento. O segundo está relacionado à discussão do tipo de abordagem de ensino adotado pela professora/alfabetizadora em sua prática de alfabetização.

Na última conversa que tivemos, em junho desse ano, a professora/alfabetizadora que participou da pesquisa fez uma reflexão sobre o trabalho que vem desenvolvendo com uma mesma turma desde 2006. Essa sua reflexão nos revela a complexidade da atual configuração do campo da alfabetização e a forma como essa tem se refletido nas práticas de ensino em curso nas escolas.

Prof<sup>a</sup>.: Ano passado, eu te confesso, eu pequei. Eu fui trabalhar com eles [os alunos] dentro do método global, praticamente assim: muita leitura. Eu trabalhei muito, com os alunos, leitura e interpretação de texto, mas a questão da sistematização da leitura e da escrita... do sistema de escrita, eu senti que eles ficaram um pouco prejudicados. Aconteceu uma vantagem...

Pesq.: Mas, porque você foi trabalhar com o método global?

Prof<sup>a</sup>.: Eu tentei. Eu achei que fosse dar certo trabalhar uma alfabetização diferente. Teve uma vantagem muito grande: quando eles começaram a ler, leram tudo... fluente... sem a questão de silabação. Sabe aquela ba-na-na... Leram fluentemente qualquer tipo de palavra.

Pesq.: Você vai fazer da mesma forma quando você trabalhar de novo com uma turma de seis anos?

Prof<sup>a</sup>.: Não, não, eu começaria com a questão da base... Trabalharia o texto com certeza, mas com aquele trabalho mais sistematizado de localização de palavra, localização da frase, a questão das sílabas que você já tinha me alertado. Não adianta a gente largar isso. Não adianta largar porque se você... he... porque se você... eu senti... como eu trabalhei pouco a questão do sistema de escrita, né... a separação silábica... Eu trabalhei

pouco com isso o ano passado... confesso... Na hora da escrita eles tiveram dificuldade, na hora da leitura eles tiveram dificuldade. Enquanto a Laura [uma colega de trabalho], não... A Laura pegou isso demais. A Laura pegou as sílabas. Eu passava na sala dela... ela dava desenho e dando exercício de separação de palavras em sílabas. Dava sílabas, sabe... Então, isso... A sala dela leu primeiro que a minha. Em termo de interpretação, eles tinham uma certa dificuldade. Em termo de trabalho de oralidade, eles tinham dificuldade.

Pesq.: Então não é uma questão de tudo dar certo ou errado; não é uma questão de escolher isso ou aquilo, não acha...

Prof<sup>a</sup>.: Acredito que sim, mas eu fiquei um pouco frustrada comigo. Confesso, plenamente, porque eu acho que eu podia ter atingido mais. Tem aquela questão também de comparação. A gente não vai negar que tem. Mas, eu falei: “gente, como estou decepcionada comigo mesma.” Mas a Laura falou: “calma Vânia, seus meninos estão uma gracinha. Eles estão dando conta. Eles estão melhores que os meus...” Os que estão dando certo, né. Mas, são poucos os que estão dando certo. Só que eles também... O pulo é muito rápido, né. Depois, na hora que conseguem... É como eu te falei, eles começaram a ler qualquer tipo de texto.

Pesq.: E os alunos da Laura?

Prof<sup>a</sup>.: Eles ficaram com a caixa alta por muito tempo. Não. Eles leram, leram tudo.

A reflexão em torno desses aspectos acabou por apontar duas possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores na construção de práticas de ensino situadas no atual contexto da alfabetização no país e um desafio para a área da didática da alfabetização.

A primeira possível dificuldade de ensino diz respeito ao planejamento pedagógico e ao encaminhamento de práticas de leitura e de escrita, na rotina escolar, para a concretização de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. Muito se tem pesquisado em relação à construção de tais práticas no interior das escolas. Torna-se necessário um exame das possíveis origens dessa dificuldade de ensino que podem estar relacionadas à própria condição letrada das professoras/alfabetizadoras. A segunda possível dificuldade de ensino dos professores refere-se à concretização de práticas de alfabetização apoiadas em diferentes abordagens de ensino que atendam às especificidades do desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita pelas crianças: a de ser um processo complexo que envolve tanto a construção conceitual em torno do sistema de escrita, como o desenvolvimento de múltiplas capacidades lingüísticas que são desenvolvidas por meio de procedimentos de aprendizagem diferenciados.

Por fim, o exame do contexto didático-pedagógico pesquisado sugere que o desafio a ser enfrentado na área da didática da alfabetização encontra-se na elaboração de orientações metodológicas claras e capazes de guiar a construção das práticas de alfabetização nas escolas e na implementação de propostas de formação dos professores, que se dêem a partir do conhecimento e no diálogo com as práticas e as dificuldades reais que os professores vêm enfrentando nas escolas públicas de nosso país.

## Considerações finais

Esta pesquisa investigou as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Delinearam-se, ao longo do trabalho, três subtemas: as estratégias de enfrentamento de dificuldades de aprendizagem em escolas públicas; o processamento da leitura por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem – o caso da sílaba; e a interação professora/alfabetizadora-aluno em situações em que se manifestam dificuldades de aprendizagem da leitura.

Os problemas abordados foram as dificuldades dos alunos na leitura de sílabas em contextos didático-pedagógicos em que se procura desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e a pertinência desses contextos para a aprendizagem dos alunos.

A partir dos problemas acima, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais:

- Identificar e analisar as dificuldades que os alunos apresentam na leitura de sílabas, em contextos didático-pedagógicos em que se procura desenvolver o processo de aprendizagem da leitura;
- Aprender a pertinência desse contexto para a aprendizagem dos alunos;

Correspondem a esses objetivos gerais os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- Descrever, caracterizar e analisar os processos interacionais que constituíram o trabalho de alfabetização em sala de aula de um grupo de aceleração de uma escola pública de Belo Horizonte;
- Analisar a natureza das ações didáticas desencadeadas nas aulas de aceleração para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades no processo de leitura da sílaba;
- Identificar, descrever e analisar as dificuldades de leitura da sílaba apresentadas pelos alunos na rotina das ações pedagógicas nas aulas de aceleração.

A perspectiva teórico-metodológica que orienta as análises dos processos de aprendizagem desses alunos baseia-se em referenciais dos estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita (MORAIS, 1995; SMITH, 1971; GOODMAN, 1997; CHALL, 1983; BRADLEY P. & BRYANT, L., 1985; FERREIRO, 1985). Também são referências para o desenvolvimento dessa investigação estudos etnográficos realizados no campo da Educação, que analisam interações em sala de aula (COLLINS & GREEN, 1992, CASTANHEIRA, 2000, 2004).

Baseado na perspectiva da Etnografia Interacional, o processo de coleta de dados envolveu a realização de pesquisa participante caracterizada pela imersão no campo de pesquisa (2001 - 2005); pelo registro de dados por meio de notas de campo, gravações em áudio e vídeo; pela observação e participação em diferentes espaços interacionais da escola pesquisada (sala de aula, reuniões de formação, reunião de coordenação e direção); pela coleta de produção dos alunos; pelo acompanhamento das aulas de um grupo de aceleração (projeto de trabalho com alunos do 2º ano do 1º ciclo – antiga 1ª série) durante todo o segundo semestre de 2003; e, por fim, pelo acompanhamento das discussões do trabalho e de definições em torno do trabalho desenvolvidos junto aos alunos.

Com o objetivo de verificar os dados sobre o processamento da leitura dos alunos do grupo de aceleração pesquisado, explorou-se ainda o confronto dos dados de leitura desses alunos com as anotações e os registros do desenvolvimento do aluno acompanhado por mim no primeiro semestre daquele ano; e também com os dados da aquisição da leitura de uma outra criança que passou a fazer parte do corpo de dados analisados. Dessa forma, adotou-se a triangulação dos dados (ANFARA; BROWN; MANGIONE, 2002) como um procedimento de contraste e validação da análise apresentada sobre o processo de aprendizagem da leitura pelos alunos do grupo de aceleração.

Os dados sobre o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola pesquisada sugerem que as estratégias criadas no interior das escolas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos oriundos das classes de baixa renda no país acabam reafirmando a sensação dos professores de que ensiná-los a ler e a escrever é uma missão impossível. Esses dados alertam, ainda, para o problema das dificuldades de ensino dos professores que atuam nas escolas das redes públicas, como mais um fator a ser considerado na discussão do fracasso escolar.

Sobre as dificuldades de leitura das sílabas dos alunos, pode-se dizer que as quatro crianças que se tornaram foco da pesquisa enfrentavam problemas na decodificação de palavras composta por sílabas não-canônicas. Uma delas enfrentava ainda problema para identificar o significado da palavra por não saber realizar a operação de síntese no mecanismo da decodificação. As estratégias utilizadas para resolução da dificuldade de leitura de sílabas não-canônicas foram: a omissão da ramificação do ataque em sílabas do tipo CCV; a inversão da direção da leitura em sílabas VC – V seguida de sílaba CV; a omissão da coda em sílabas do tipo CVC; a inserção de letras na leitura de sílabas do tipo CVC; a solicitação do ensino de como a sílaba deve ser lida.

Os dados sobre as estratégias usadas pelos alunos no enfrentamento de suas dificuldades sugerem que:

- A leitura de sílaba, cuja estrutura não corresponde ao padrão canônico, é guiada pela análise da estrutura interna da sílaba tendo como referência a representação que as crianças têm do que constitui a sílaba escrita: do ponto de vista quantitativo, composta de duas letras; do ponto de vista qualitativo, composta de uma consoante e uma vogal.
- A compreensão de que a sílaba pode ter diferentes estruturas internas faz com que os alunos modifiquem a maneira como eles resolvem o problema que enfrentam na decodificação dessas sílabas.
- A história de fracasso na alfabetização contribui para que os alunos desenvolvam uma atitude de aprendizagem mais pragmática na interação com o outro – quem ensina.

Pode-se dizer, ainda, que tanto a dificuldade na decodificação de sílabas não-canônicas como o problema de não saber realizar a operação de síntese, vivido por um dos alunos, tornaram-se problemas para a identificação do significado da palavra.

Sobre o desenvolvimento da fluência na leitura de palavras e da realização da operação de síntese no processo de decodificação da palavra, os dados sugerem que:

- A habilidade de ler com fluência a palavra escrita é desenvolvida à medida que os alunos vão superando os desafios da decodificação

impostos pelo próprio sistema de escrita. Ou seja, a automatização do processo de decodificação apóia-se, dentre outros fatores envolvidos, nos avanços que ocorrem no processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita e na aprendizagem de suas convenções;

- A operação de síntese do processo de decodificação não é facilmente percebida no período inicial da alfabetização por alguns alunos e, por conseguinte, o domínio dessa operação dependa do ensino direto por parte dos professores, através de propostas de atividades que possibilitem sua prática sistemática.

Os dados relativos ao contexto didático-pedagógico em que se pretendeu realizar um trabalho voltado para a superação das dificuldades dos alunos sugerem duas possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores para o encaminhamento de suas práticas de alfabetização.

A primeira delas diz respeito ao planejamento pedagógico e ao encaminhamento de práticas de leitura e de escrita, na rotina escolar, para a concretização de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. A segunda possível dificuldade de ensino dos professores refere-se à concretização de práticas de alfabetização, apoiadas em diferentes abordagens de ensino que atendam às especificidades do desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita pelas crianças: a de ser um processo complexo que envolve tanto a construção conceitual em torno do sistema de escrita, como o desenvolvimento de múltiplas capacidades lingüísticas que são desenvolvidas por meio de procedimentos de aprendizagem diferenciados.

Enfim, o exame do contexto didático-pedagógico pesquisado indica que o atual desafio na área da didática da alfabetização encontra-se na elaboração de orientações metodológicas claras e capazes de guiar a construção das práticas de alfabetização nas escolas e na implementação de propostas de formação dos professores, que se dêem a partir do conhecimento e no diálogo com as práticas e as dificuldades reais que os professores vêm enfrentando nas escolas públicas do país.



## Referências

ABAURRE, M. B. M. **Dados da escrita inicial**: Indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? Campinas: IEL/UNICAMP. Inédito. 2004a.

ABAURRE, M. B. M. **Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita**. Campinas: IEL/UNICAMP. Inédito. 2004b.

ALEGRIA, J.; CARRILLO, M.; SÁNCHEZ, E. La Enseñanza de la Lectura. **Revista Investigación y Ciencia**. Nº340, p. 8-14, Enero/2005.

ALVES-MAZOTTI, A.J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação, **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ANFARA Jr, V. A.; BROWN, K. M.; MANGIONE, T. L. **Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public**. *Educational Researcher*, 28-38 p. 2002.

BALOTA, D. A. **The role of meaning in word recognition**. In: BALOTA, D. A., FLORES D'ARCAIS, G. B. & RAYNER, K. (eds.), *Comprehension processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990. p.9-32.

BLOOME, D.; BAYLEY, F. **Studying language through events, particularity, and intertextuality**. In: BEACH, R. J. GREEN, M. Kamil; SHANAHAN, T. (Ed.) *Multiple disciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL.: NCRE; NCTE, p. 181-210, 1992.

BRADLEY P. & BRYANT, L. **Children's Reading Problems**. New York, Blackwell, 1985.

BRASLAVSKY, B. **Enseñar a entender lo que se lee – la alfabetización en la familia y en la escuela**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C.. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica (4a ed.). São Paulo: Memnon, Fapesp, Capes, CNPq. 2004.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo, SP. Memnon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, C. (org.) **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CASTANHEIRA M. L.; Crawford, T.; Dixon, C.; Green, J. **Interactional ethnography**: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 11(4), p. 353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem Contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L. Entrada na escola saída da escrita. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CASTANHEIRA, M. L. **Situating learning within collective possibilities**: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom. Tese

- (Doutorado em Educação) – Givertz Graduate School of education, University of California, Santa Barbara, 2000.
- CASTANHEIRA, M. L., T. Crawford, C. Dixon, and J. Green. **Interaccional ethnography**: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education* 11/4: 353-400, 2000.
- CHALL, J. S. **Stages of Reading Development**. New York, McGraw-Hill, 1983.
- COLLINS, E.; GREEN, J. L. **Learning in classroom settings**: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (Ed.). *Redefining students learning*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1992.
- COSCARELLI, C. V. **Em busca de um modelo de leitura**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Março, 2003. <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>
- COSCARELLI, C. V. Um modelo de leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte:UFMG. Ano 4, n. 3, v.2. p. 5-20. 1995.
- CRESWELL, J. **Educational research**: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: MerrillPrentice Hall, 2002.
- ELBRO, C. When reading is “readn” or somthn. Distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. **Scandinavian Journal of Psychology**, 39, 149-153, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and text**: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and society*, 3(2), p.193-218. 1993.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FODOR, J., BEVER, T., GARRETT, M. **The Psychology of language**: A introduction to Psycholinguistics and Generative grammar. New York: McGraw-Hill, 1974.
- FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.
- FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In:K. PATTERSON, J. MARSHALL & M. COLTHEART (Eds.) **Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. Pp.London, UK: Erlbaum, 1985.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, nº113, p.65-81, julho/2001
- GEERTZ, C. **Local Knowledge**: further essays in interpretive anthropology. New York: Basic Books, 1983.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIBSON, E. L. **Learning to read**. *Science*, 148: 1066-1072. 1965.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- GOMES, M. F. C. Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de formação de “maus” e “bons” alunos e suas representações. **Dissertação** (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1995.
- GOMES, M. F. C. Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação/UFMG, 2004.
- GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. (Orgs.) **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GOODMAN Y. & K. GOODMAN. In: MOLL, L. S. (Orgs.) **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires: Aique, 1993.
- GOODMAN, K. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- GREEN, J., C. Dixon, and A. Zaharlick. **Ethnography as a logic of inquiry**. In: J. Flood, D. Lapp, and J. Squire (eds): *The Handbook for Research in the teaching of the English Language Arts*. New Jersey: Erlbaum. 201-224, 2002.
- GREEN, J.; DIXON, C. Introduction to talking Knowledge into being: discourse and social practices in classrooms. **Linguistics and Education**. 5(3;4), p.231-239. 1993.
- GRIFFO, Clénice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**: perspectivas do aprendiz. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- GUMPERZ, J. (Ed.) **Language and social identity**. New York: Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In: Cook-Gumperz, J. (Ed.) **The social construction of literacy**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 45-68.
- IVANIC, R. I is for interpersonal: discursal construction of writer identities and the teaching of writing. **Linguistics and Education**, 6, p. 3-15, 1994.
- KATO M. A.; MOREIRA, N. R.; TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização – retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística**. São Paulo: Pontes, 1998.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KELLY, G.; GREEN, J. The social nature of knowing: toward a socio-cultural perspective on conceptual change and Knowledge construction. In: GUZZETTI, B.; HYND, C. (Ed.) **Theoretical perspectives on conceptual change**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- KIRSCHNER P.A., SWELLER J., CLARK R. E. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. 2006.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.
- MACHADO, A. L. (orgs.). **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita**. Texto mimeografado, 1995.

- MASON, J. M. When do children begin to read: na exploration of four-year-old children's letter-and-word-reading competencies. **Reading Research Quarterly**, 15: 203-227, 1980.
- MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. Quantitativo - Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- MIRANDA, Angélica C.D. & alli. **A importância da memória de trabalho na gestão do conhecimento**. Ciência e cognição, São Paulo, vol. 9, p.111-119, nov. 2006.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp. 1995.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Org.), **From reading to neurons: issues in the biology of language and cognition** (pp. 43-66). Cambridge: The MIT Press. 1989.
- NUNES, T., Bryant, P. & Bindman, M. E quem se preocupa com a ortografia. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.), **Consciência fonológica e alfabetização** (pp. 103-156). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985.
- QUAGLIATO, M. R. T. Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação? **Dissertação** (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, São Paulo. 2003.
- REGO, L. L. & BRYANT, P.. **The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children.s reading and spelling**. European Journal of Psychology of Education, 8, 235-246, 1993.
- REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. **Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 199-217, 1997.
- RESENDE, V. B. A produção do fracasso e do sucesso na alfabetização de crianças das camadas populares. **Dissertação** (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.
- SAMUELS, J. S., **Toward a model of reading fluency**. In: SAMUELS, J. S. & FARSTRUP, A. E. (editors) **What reasearch has to say about fluency instruction**. USA: Reading Association, 2006. p. 24-46.
- SARMENTO, M.J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: Nadir Vago et al. (org). **Itinerário de pesquisa**. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-173.

**Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**, Caderno Turmas Aceleradas, 2006:7

SHARE, D. **Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition**. *Cognition*, 55 , 151 – 218, 1995.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem. In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 19-39). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). In: F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 190-213). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura** – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, F. **Understanding reading: a Psycholinguistics Analysis of Reading and learning to Read**. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica** (Julho/Agosto 2003). Disponível em: [http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52\\_trecho.htm](http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm)

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **.Pátio**, nº29, p. 19-22, fev.-abril/2004,

SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Apresentação**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002a Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura? **ONG Leia Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca\\_derrubada.htm](http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/biblioteca_derrubada.htm). Acesso em: 13 set. 2005

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- STREET, B. V. The schooling of literacy. In: Street, Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995. p. 106-131.
- SWELLER, J. **Evolution of human cognitive architecture**. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 43, p. 215–266. San Diego, CA: Academic, 2003.
- TEALE, W., & SULZBY, E. Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale, & E. Sulzby (Eds.), **Emergent Literacy – Writing and reading** (4th ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1989.
- TORGESEN, J. K., & DAVIS, C. **Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness**. *Journal of Experimental Child Psychology*. N°63, p.1-21, 1996.
- TURA, M. L. R. A Observação do Cotidiano Escolar. In: Nadir Vago et al. (org). **Itinerário de pesquisa**. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-205.
- VELLUTINO, Frank, R. **Dyslexia: Theory and research**. MIT press Cambridge Mass. 1979.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YEAGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais – um estudo com crianças de escolas públicas**. Universidade Estadual de Campinas, 1997. (Tese de Doutorado).
- YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

## Anexo 1

Quadros de mapeamento dos espaços interacionais de três aulas de aceleração.

Espaços de interação que constituíram o primeiro dia de aula do grupo de aceleração		
<b>Evento: Formação do grupo</b>		
Subevento	Espaços interacionais	Descrição das interações
Organizando-se em sala de aula	1 A-A	Os alunos conversam sobre assuntos diversos enquanto entram na sala de aula e se acomodam em suas carteiras, que estão agrupadas formando uma grande mesa no centro da sala de aula.
Apresentando os adultos e falando do projeto de aceleração	2 P-G	A professora apresenta os adultos para os alunos: fala de sua experiência na escola, identifica os alunos da sua turma referência que fazem parte do grupo de aceleração, manifesta expectativa positiva com relação à aprendizagem dos alunos no trabalho que será realizado. Ao se apresentar aos alunos, ela diz que sou professora da escola e que estarei filmando tudo que acontecer nas aulas de aceleração (as bagunças, as atividades, as brincadeiras) para fazer um estudo sobre a sala de aula. O grupo de alunos ouve com atenção a fala da professora.
Legenda: P-G, Prof <sup>a</sup> -Grupo; A-P, Aluno-Prof <sup>a</sup> ; A-A, Aluno-Aluno; P-A, Prof <sup>a</sup> -Aluno; Als.-P-Pesq., Aluno-Prof <sup>a</sup> -Pesquisadora.		

Espaços de interação que constituíram o primeiro dia de aula do grupo de aceleração		
<b>Evento: Avaliação diagnóstica</b>		
Subevento	Espaços interacionais	Descrição das interações
Confeccionando cartão do nome	3 P-G	A professora apresenta a proposta de produção do cartão de identificação: diz aos alunos que a produção de um cartão com o nome tinha como finalidade ajudá-la a identificar os nomes de cada aluno nesse primeiro dia. Em seguida, a professora orienta a confecção do cartão dizendo para eles escreverem seus nomes no meio do cartão, traçando letras grandes para que todos os colegas pudessem lê-los.
	4 A-P	Enquanto a professora distribui o material, alguns alunos fazem perguntas sobre a confecção dos cartões: que lápis devem usar para escrever seus nomes? De qual lado do cartão devem escrever seus nomes? Podem desenhar no cartão? O que desenhar? Ao responder a cada aluno, a professora explicava e dava exemplos de como um cartão de identificação pode se apresentar num contexto de conhecimento e socialização das pessoas de um grupo que está se formando.
	5 A-A	Enquanto produzem seus cartões, os alunos socializam suas produções e conversam sobre o que estavam desenhando, como estavam colorindo e sobre o que diferenciava suas produções. Mesmo os que estão sentados nas extremidades do conjunto de carteiras.
	6 P-A	A professora acompanha a produção dos alunos e intervém na escrita de alguns alunos: chama atenção para o tipo de letra que estão usando (pede que escrevam com imprensa maiúscula), para a organização espacial da escrita no cartão.
Legenda: P-G, Prof <sup>a</sup> -Grupo; A-P, Aluno-Prof <sup>a</sup> ; A-A, Aluno-Aluno; P-A, Prof <sup>a</sup> -Aluno; Als.-P-Pesq., Aluno-Prof <sup>a</sup> -Pesquisadora.		



Espaços de interação que constituíram o primeiro dia de aula do grupo de aceleração		
<b>Evento: Avaliação diagnóstica</b>		
Subevento	Espaços interacionais	Descrição das interações
Lendo os nomes dos colegas	7 P-G	A professora orienta os alunos para a leitura dos cartões: diz que os alunos devem deixar apenas os cartões em cima de suas mesas; todos devem passar diante das carteiras dos colegas para ler o nome de cada um nos cartões.
	8 A-A	Os alunos circulam em volta do conjunto de carteiras para realizarem a leitura dos cartões dos colegas: reconhecem os nomes escritos e comentam os desenhos feitos nos cartões; três alunos perguntam quem é o colega que está sentado nessa ou naquela carteira demonstrando não ter conseguido ler alguns cartões.
	9 P-A	A professora intervém na leitura dos três alunos: pede que eles releiam alguns nomes para ela, pergunta se conhecem esse ou aquele colega/autor do cartão, pergunta quais os nomes conseguiram ler e quais não conseguiram. Os alunos não apresentaram dificuldade para responderem à professora.
	10 P-G	A professora chama atenção do grupo para o término da atividade, perguntando a eles quem conseguiu ler todos os cartões. Os alunos apontam os cartões que conseguiram ler para a professora.
Legenda: P-G, Prof <sup>a</sup> -Grupo; A-P, Aluno-Prof <sup>a</sup> ; A-A, Aluno-Aluno; P-A, Prof <sup>a</sup> -Aluno; Als.-P-Pesq., Aluno-Prof <sup>a</sup> -Pesquisadora.		

Quadro xx – Espaços de interação que constituíram o primeiro dia de aula do grupo de aceleração

**Evento: Avaliação diagnóstica**

161

Subevento	Subevento	Subevento
Ditando palavras	11 P-G	A professora propõe e orienta a atividade de ditado aos alunos: ela diz a eles que vai ditar palavras e uma frase para que escrevam na folha que será distribuída; recomenda aos alunos que pensem antes de escrever e que façam com calma a atividade, pois ela vai esperar que todos acabem de escrever cada palavra para continuar o ditado; recomenda, ainda, para que os alunos escrevam como acharem que deve ser escrita e que não olhem do colega.
	12 A-P	Enquanto a professora distribui as folhas do ditado, alguns alunos tiram dúvidas sobre a realização da atividade: deve-se escrever uma palavra seguida da outra na mesma linha ou uma embaixo da outra, deve-se escrever com letra cursiva ou com letra de imprensa, o que fazer caso não conseguirem escrever uma das palavras. A professora responde a cada um dos alunos.
	13P-G	A professora dita palavras e uma frase.
	14 A-P	Alguns alunos chamam a professora em suas carteiras, mas a professora responde que não vai responder a nenhuma pergunta sobre as palavras ditadas.

**Evento: conclusão dos trabalhos do dia**

Subevento	Espaços interacionais	Descrição das interações
Despedindo-se e saindo da sala de aula	15 A-A	Enquanto guardam seus materiais, os alunos conversam sobre assuntos diversos.
	16 Als.-P-Pesq.	Os alunos se despedem da professora e da pesquisadora. Elas respondem às despedidas dos alunos.
	17 A-A	Os alunos saem da sala conversando e brincando.

Legenda: P-G, Profª-Grupo; A-P, Aluno-Profª; A-A, Aluno-Aluno; P-A, Profª-Aluno; Als.-P-Pesq., Aluno-Profª-Pesquisadora.

Espaços de interação no trabalho de exploração da cantiga SOLIDÃO	
Evento: A exploração da cantiga SOLIDÃO	
<b>Subevento: descobrindo a cantiga de roda selecionada pela professora</b>	
Espaços interacionais	Descrição das interações
1 A-A	Enquanto a professora distribuiu a letra da cantiga mimeografada em papel ofício, os alunos conversavam entre si sobre assuntos diversos.
2 P-G	A professora escreveu no quadro seis palavras (coração, brilhante, anjo, bosque, rua, solidão) retiradas da letra da cantiga e orientou a atividade de leitura das palavras: disse que cada palavra deverá ser lida por um aluno e que lendo as palavras eles deveriam descobrir qual é a cantiga de roda do dia.  Os alunos ficaram atentos às orientações da professora. Não fizeram perguntas sobre a atividade proposta. Alguns alunos tentaram ler as palavras que estavam no quadro.
3 P-A-G	<b>Cada palavra foi lida pelo aluno que manifestou interesse em ler para o grupo. A professora fez intervenções na leitura dos alunos e eles buscaram responder às intervenções da professora.</b>  <b>O resto do grupo se manteve atento às interações ocorridas durante a leitura de cada aluno. Alguns alunos participaram diretamente das interações entre professora e o aluno que lia a palavra do quadro.</b>

Espaços de interação no trabalho de exploração da cantiga SOLIDÃO	
Espaços interacionais	Descrição das interações
<b>Subevento: Lendo e cantando a cantiga de roda</b>	
4 P-G	A professora leu a letra da cantiga para os alunos. Alguns alunos tentaram acompanhar o texto escrito enquanto ouviam a leitura da professora.
5 P-G	A professora disse aos alunos que chegou o momento de cantarem a música com o acompanhamento do áudio. Em seguida a professora ligou o aparelho de som e todos os participantes cantaram a cantiga.
<b>Subevento: Falando da rua onde moram</b>	
6 P-G	A professora orientou a produção de um desenho para completar a frase da cantiga “SE ESTA RUA FOSSE MINHA...”: pediu aos alunos que imaginassem e desenhassem como seria a rua onde moram caso fossem donos da rua: O que fariam? Como ela seria?
7 A-A	Alunos colaram a letra da música no caderno e desenharam. Eles conversaram entre si sobre as coisas que estavam acontecendo nas ruas da favela onde moravam. Em geral, relataram casos de violência (troca de tiro entre moradores e briga entre grupos organizados na favela). Falaram ainda sobre o que eles gostariam de ver em suas ruas (espaço para brincar e brinquedos).
8 A-G	A professora convidou os alunos (um a um) para irem à frente da sala e socializarem seus desenhos. Eles mostraram seus cadernos e, em geral, descreveram seus desenhos. A professora e o grupo ouviam e batiam palmas a cada apresentação.
Legenda: P-G, Profª-grupo; A-P, Aluno-Profª; A-A, Aluno-Aluno; A-G-P, Aluno-Grupo-Profª; P-A, Profª-Aluno; A-P-PESQ., Aluno-Profª-Pesquisadora.	