

JOARA CORRÊA DE OLIVEIRA DURIGAN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS
EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

Curitiba

2007

JOARA CORRÊA DE OLIVEIRA DURIGAN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS
EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr.^a TÂNIA STOLTZ

CURITIBA

2007

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|------|
| | Lista de anexos | v |
| | Lista de quadros..... | vii |
| | Lista de gráficos | viii |
| | Resumo | ix |
| | Abstract | x |
| 1 | INTRODUÇÃO | 1 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA | 6 |
| 2.1 | Educação e aprendizagem: teoria e prática | 7 |
| 2.1.1 | Mudanças sociais e educação | 12 |
| 2.1.2 | As diversas teorias acerca da aprendizagem | 14 |
| 2.1.3 | Teoria e prática do professor | 21 |
| 2.2. | Linguagem oral e escrita: modelos de aprendizagem | 24 |
| 2.2.1 | As diferentes abordagens | 24 |
| 2.2.2 | Leitura..... | 29 |
| 2.2.3 | Escrita..... | 32 |
| 2.2.4 | Compreensão | 36 |
| 2.3 | Os métodos de alfabetização | 39 |
| 2.3.1 | Método e suas concepções | 39 |
| 2.3.2 | Método analítico-sintético..... | 44 |
| 2.3.3 | Método Montessori..... | 46 |
| 2.3.4 | Abordagem construtivista e sócio-interacionista | 49 |
| 3 | PESQUISA DE CAMPO | 52 |
| 3.1 | Metodologia | 52 |
| 3.1.1 | Campo de estudo | 53 |
| 3.1.2 | Descrição das escolas..... | 54 |
| 3.1.3 | Seleção de sujeitos | 60 |
| 3.1.4 | Caracterização dos sujeitos | 61 |
| 3.1.5 | Procedimento de coleta de dados | 62 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1.6 | Instrumentos utilizados | 63 |
| 3.2 | Apresentação dos resultados | 73 |
| 3.3 | Análise dos dados | 78 |
| 3.3.1 | Análise qualitativa por escola / aluno | 79 |
| 3.3.2 | Análise qualitativa das práticas pedagógicas | 96 |
| 3.3.3 | Análise estatística | 101 |
| 4 | CONCLUSÕES | 114 |
| | Referências | 121 |
| | Anexos | |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 – Ditado Mudo – Escola A | 127 |
| Anexo 2 – Texto - Letra de Imprensa – “Os óculos da vovó” | 138 |
| Anexo 3 – Texto - Letra em Caixa-alta – “Óculos da vovó”..... | 139 |
| Anexo4–1ª Avaliação: Texto -“Os Óculos da vovó” | 140 |
| Anexo 5 – Gravura: “Turma da Mônica no parque”..... | 141 |
| Anexo 6 – 2ª e 3ª Avaliação: Texto – “Os óculos da vovó”..... | 142 |
| Anexo 7 – Questionário – Professoras | 143 |
| Anexo 8 – Quadro 1 A – Tipo de leitura: decodificação/fluência | 145 |
| Anexo 9 – Quadro 1 B – Tipo de leitura: decodificação/fluência | 146 |
| Anexo 10 – Quadro 1 C – Tipo de leitura: decodificação/fluência | 147 |
| Anexo 11 – Quadro 2 A – Tipos de erros de leitura | 148 |
| Anexo 12 – Quadro 2 B – Tipos de erros de leitura | 149 |
| Anexo 13 – Quadro 2 C – Tipos de erros de leitura | 150 |
| Anexo 14 – Quadro 3 A – Tipo de compreensão | 151 |
| Anexo 15 – Quadro 3 B – Tipo de compreensão | 152 |
| Anexo 16 – Quadro 3 C – Tipo de compreensão | 153 |
| Anexo 17 – Quadro 4 A – Tipos de erros na escrita | 154 |
| Anexo 18 – Quadro 4 B – Tipos de erros na escrita | 155 |
| Anexo 19 – Quadro 4 C – Tipos de erros na escrita | 156 |
| Anexo 20 – Quadro 5 A – – Tipo de texto | 157 |
| Anexo 21 – Quadro 5 B – Tipo de texto | 158 |
| Anexo 22 – Quadro 5 C – Tipo de texto | 159 |
| Anexo 23 – Quadro 6A – nível de escrita | 160 |
| Anexo 24 - Quadro 6 B – nível de escrita | 161 |
| Anexo 25 – Quadro 6 C – nível de escrita | 162 |
| Anexo 26 - Exemplo da produção escrita - Escola A: 3ª. Av. – Aluno M.C. ... | 163 |
| Anexo 27 - Exemplo da produção escrita - Escola A: 3ª. Av. - Aluno G.P. | 164 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 28 - Exemplo da produção escrita - Escola B: 3ª. Av. - Aluno G.R. | 165 |
| Anexo 29 - Exemplo da produção escrita - Escola B: 3ª. Av. - Aluno B. | 166 |
| Anexo 30 - Exemplo da produção escrita - Escola C: 3ª. Av. - Aluno A.F. | 167 |
| Anexo 31 - Exemplo da produção escrita - Escola C: 3ª. Av. - Aluno L.R. | 168 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------------|----|
| Alunos avaliados | 57 |
| Decodificação e fluência | 73 |
| Tipos de erros de leitura | 73 |
| Tipos de compreensão | 75 |
| Tipos de erros ortográficos | 76 |
| Conteúdo e tipos de textos | 76 |
| Nível de escrita | 77 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1.1 – Decodificação e fluência – 1ª avaliação | 102 |
| Gráfico 1.2 - Decodificação e fluência – 2ª avaliação | 102 |
| Gráfico 1.3 - Decodificação e fluência – 3ª avaliação | 102 |
| Gráfico 2.1 – Tipos de erros de leitura – 1ª avaliação | 104 |
| Gráfico 2.2 - Tipos de erros de leitura – 2ª avaliação | 104 |
| Gráfico 2.3 - Tipos de erros de leitura – 3ª avaliação | 104 |
| Gráfico 3.1 – Tipos de erros de compreensão – 1ª avaliação | 111 |
| Gráfico 3.2 - Tipos de erros de compreensão – 2ª avaliação | 112 |
| Gráfico 3.3 - Tipos de erros de compreensão – 3ª avaliação | 112 |
| Gráfico 4.1 – Tipos de erros ortográficos – 1ª avaliação | 106 |
| Gráfico 4.2 - Tipos de erros ortográficos – 2ª avaliação | 106 |
| Gráfico 4.3 - Tipos de erros ortográficos – 3ª avaliação | 106 |
| Gráfico 5.1 – Tipos de textos – 1ª avaliação | 107 |
| Gráfico 5.2 - Tipos de textos – 2ª avaliação | 108 |
| Gráfico 5.3 - Tipos de textos – 3ª avaliação | 108 |
| Gráfico 6.1 – Nível de escrita – 1ª avaliação | 108 |
| Gráfico 6.2 - Nível de escrita – 2ª avaliação | 109 |
| Gráfico 6.3 - Nível de escrita – 3ª avaliação | 109 |

RESUMO

Investiga-se a relação entre diferentes práticas pedagógicas e o desempenho escolar nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de crianças em processo de alfabetização. O estudo foi desenvolvido em três escolas de Curitiba, sendo duas escolas privadas, A e B, e uma pública, C, com amostra composta de 45 alunos. A Escola A enfatiza a alfabetização pelo código, por meio de um modelo *bottom-up* (ascendente), adotando o método multissensorial com ênfase no fônico. Caracteriza-se por trabalhar método muito bem estruturado, com seqüência lógica de dificuldades, respeitando o ritmo individual do aluno. Nesta escola, observa-se a falta de contextualização das atividades e a pouca interação entre as crianças. A Escola B enfatiza a alfabetização pelo texto, apoiando-se no modelo *top-down* (descendente), dentro de uma abordagem sócio-interacionista. A prática pedagógica caracteriza-se por: ausência de um método muito estruturado, a seqüência inicia-se pelo texto construído pelas crianças e pelo professor, valorizando o contexto social e a escrita com significado. A interação, organização e a autonomia são incentivadas em todas as tarefas. Observa-se pouca ênfase à correção ortográfica, traçado da escrita e aos aspectos relacionados com a pontuação, uso de maiúsculas, minúsculas e acentuação. A Escola C, pública, apresenta os mesmos pressupostos da Escola B. Na prática pedagógica do professor verificou-se: ausência de seqüência nas tarefas com a alfabetização, maior ênfase na escrita desvinculada da leitura e sua compreensão, mínima ênfase da consciência fonológica, falta de conhecimento em relação ao processo de desenvolvimento da alfabetização. Os alunos submeteram-se a avaliações em leitura, escrita e compreensão em três momentos distintos. Verificou-se que as diferentes práticas pedagógicas interferem no desempenho dos alunos de forma diferenciada. A Escola A teve melhor desempenho nas provas referentes ao nível ortográfico e de compreensão, com resultados próximos em relação à leitura, se comparada à Escola B - mas os textos são limitados quanto à criatividade. A Escola B teve desempenho superior quanto ao nível de criatividade textual e fluência de leitura, mas isso não ficou evidenciado na análise de competência ortográfica e compreensão leitora. A Escola C teve desempenho abaixo do esperado em todas as habilidades investigadas comparando-a às escolas A e B. A prática pedagógica que esteve relacionada a um melhor desempenho nas habilidades de leitura, escrita e compreensão, tanto no modelo *botton-up* e *top-down* apresenta a solicitação sistemática de atividades envolvendo a leitura, escrita e compreensão acompanhada de *feedback* da professora nas três habilidades. Conclui-se que a Escola A e a Escola B tiveram desempenho próximo pelo fato de seus professores enfatizarem *feedbacks* em relação às produções dos alunos nas habilidades investigadas e apresentarem conhecimento e domínio sobre sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas pedagógicas; alfabetização pelo código; alfabetização pelo texto.

ABSTRACT

It's been investigating the relation between different pedagogical practices and the school performance in reading, writing and understanding abilities of children in literacy process. The study developed in three schools of Curitiba, two private schools, A and B, and one public, C, with compound sample of 45 pupils. The A School emphasizes the literacy by code, by means of a bottom-up model (ascending), adopting the multisensory method with phonetic emphasis. It is characterized by a working method very well structuralized, with a logical sequence of difficulties, respecting the individual rate of the pupil. As negative aspects, it's been observing a contextualization lack of the activities and the little interaction among the children. The B School emphasizes the literacy by text, supporting itself in the top-down model (descending), inside of a partner-interactionist approach. The pedagogical practice is characterized by: absence of a very structuralized method, the sequence initiates by a constructed text by the children and the teacher, valuing the social context and the writing with meaning. The interaction, organization and the autonomy are stimulated in all the tasks. As negative aspects, little emphasis to the orthographic correction is observed, drawing of the writing and to the aspects related with the punctuation, use of capital letters, small letters and accentuation. The C School, public, presents the same ones presumptive of the B School. Its pedagogical practices reveals inadequate to the performance in reading, writing and understanding: absence of sequence in literacy tasks, greater emphasis in the dislinked writing of the reading and its understanding, minimum development of the phonological conscience, lack of teacher's knowledge in relation to literacy development process. The pupils were submitted to evaluations in reading, writing and understanding in three distinct moments. It was verified that different pedagogical practices interfere in the performance of the pupils with different form. The A School had the better performance in the referring tests to orthographic and understanding levels, with close results in relation to reading, if compared to B School - but the texts are limited as for creativity. B School had superior performance as for the level of literal creativity and fluency of reading, but this was not evidenced in the analysis of orthographic ability and reading understanding. C School had performance below of the expected one in all investigated abilities comparing them to schools A and B. The pedagogical practice that was related to a better performance in reading, writing and understanding abilities, both in the bottom-up and top-down models presents the systematic request of activities involving reading, writing and understanding ,followed by teacher's feedback in the three abilities. It is concluded that the A School and the B School had close performance by the fact that its teachers emphasize feedbacks in relation to pupils' productions in the investigated abilities and present knowledge and field on its pedagogical practices.

Key words: Literacy; Pedagogical practice; Literacy by code; Literacy by text.

AGRADECIMENTOS

À orientadora e mestra, Prof.^a Dr.^a Tânia Stoltz, que sempre esteve disposta a discutir o projeto, a dar indicações construtivas e incentivos em todo o processo desta pesquisa, com entusiasmo e energia. Às professoras Tamara Valente, Maria Augusta Bolsanello, Helga Loss pela atenção e ensinamentos disponibilizados no decorrer do mestrado. À Prof^a Lemin pelo carinho e palavras amigas. As professoras e diretoras das escolas nas quais se realizou a pesquisa, não somente porque abriram as portas desses estabelecimentos, mas também porque tiveram a paciência de responder meus questionamentos. Aos Drs. Sérgio Antoniuk e Isac Bruck, coordenadores do CENEP- Hospital de Clínicas, às colegas de trabalho, Maria Luiza Quaresma S. Silva, Sônia Gewehr e Raquel P. Oliveira, que me pouparam de muitas tarefas em consideração a esta dissertação. Minha amiga Jacqueline Glaser, mesmo fora do país, transmitiu força e coragem. A meus familiares, pelo estímulo e apoio: Juarez, Josmara, Bento, Paulo, Giuseppe e Ana Paula. À minha mãe, *in memoriam*.

1 - INTRODUÇÃO

Discute-se a relação entre diferentes práticas pedagógicas e o desempenho escolar em crianças em processo de alfabetização.

O tema surgiu das análises e observações realizadas como psicopedagoga do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná - CENEP, órgão que tem entre seus objetivos principais avaliar e diagnosticar as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes. Ali, em muitos casos, reconheceu-se a existência de uma alta incidência de problemas de leitura e escrita relacionados às práticas pedagógicas inadequadas e falhas metodológicas de alfabetização.

Se, por um lado, alguns tipos de patologias podem impedir a aquisição normal da linguagem oral ou escrita, por outro, quando o ensino é mal conduzido é ainda maior essa possibilidade, podendo resultar em incapacidade do aluno em aprender a ler e escrever. Diante disto, entende-se que ao analisar a prática pedagógica podemos verificar se a finalidade do ensino está sendo alcançada, se as ações planejadas pelo professor estão sendo direcionadas de acordo com os objetivos propostos, assim como, identificar se as mudanças de paradigmas educacionais que a educação brasileira sofreu nas últimas décadas “entre formas tradicionais de ensino e formas inovadoras adotadas” têm propiciado melhor resultado na aprendizagem da aquisição da leitura e da escrita (GONTIJO, 2003, p. 41).

Cabe a prática pedagógica a condição primordial de conhecer as concepções epistemológicas e metodológicas que estão implícitas na diretriz do trabalho, desenvolvê-las adequadamente, bem como definir a base da sua atuação.

Podemos definir como prática pedagógica o conjunto de elementos presentes na atuação do professor em sala de aula: planejamento, didática, seqüência e estruturação das atividades, formas de avaliação, interação professor/aluno, interação aluno/aluno, formas de trabalhar a disciplina, domínio do conhecimento do professor.

A alfabetização no Brasil viveu até os fins da década de 70 a influência do associacionismo, com alternância de métodos sintéticos, analíticos ou mistos, identificados como tradicionais. Nesta perspectiva a aquisição da leitura e escrita era tida como um processo mecânico de decodificação/codificação. Posteriormente estas metodologias foram superadas pela perspectiva psicogenética e sócio-histórica, refletindo-se na prática da alfabetização do professor. Nos dias atuais, outros pesquisadores surgiram dando prosseguimento à linha cognitivista, mas com ênfase às necessidades fonológicas do aluno.

Essas novas propostas ressaltaram o uso social da escrita, repercutindo na problemática do analfabetismo funcional¹. As escolas modificaram sua prática e metodologia de alfabetização assumindo o texto como ponto de partida no processo de alfabetização. No entanto, estas transformações apresentaram e têm apresentado alguns problemas no sistema educacional.

Um deles se refere a uma má compreensão da teoria psicogenética, posto que nem PIAGET e nem FERREIRO tiveram como interesse propor metodologia educacional. A perspectiva construtivista de PIAGET centrou-se em investigar como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento, ou seja, explicar a construção do conhecimento. Emília FERREIRO, por sua vez, buscou saber como se dá o processo de desenvolvimento da escrita, e se este sistema de escrita é um objeto socialmente elaborado (GONTIJO, 2003, p. xii).

Esta interpretação errônea dos estudos de ambos os teóricos interferiu de certa forma na qualidade do ensino e nas justificativas do fracasso escolar, pois, ao se criticar a ênfase dada no processo de ensino e se passar a dar ênfase no processo de aprendizagem, “o professor considerou que a tarefa a realizar em sala de aula podia ser de um simples facilitador do processo de aprendizagem” (CAGLIARI, 1998, p. 67).

Muitos equívocos se formaram, com o construtivismo, e muitos professores por falta de um estudo mais aprofundado sobre as concepções e

¹ O termo analfabetismo funcional foi utilizado nos anos 60, quando países desenvolvidos detectaram que grande parcela da população alfabetizada pelo modelo tradicional que passaram alguns anos pela escola, tendo contato com o código escrito, mas, depois que saíram, não se utilizavam da leitura e da escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania (LEITE, 2005, p.24). O conceito de “analfabetismo funcional” foi adotado pela UNESCO em 1978 e designa aquelas pessoas cujos conhecimentos não lhes permitem uma atuação eficaz em seu grupo, nem podem aplicá-los com fins claros e em contextos precisos (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p.12).

metodologias educacionais, subestimaram o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita, condenando métodos de alfabetização.

No entanto, pode-se ressaltar que a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita (Construtivismo) trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização. Esta mudança permitiu identificar e explicar o processo pelo qual a criança constrói o conceito de língua escrita, como também demonstrar que a alfabetização além de ser um “ato de conhecimento, também é um ato político, porque através desta possibilidade, permite a conscientização de cada um sobre si e sua realidade” (RODRIGUES, 1991, p. 54).

Não se afirma com este estudo que com a mudança de propostas e paradigmas educacionais o ensino piorou. Procura-se, antes, apontar que as falhas de interpretação da proposta construtivista e a descaracterização das práticas pedagógicas tradicionais, propiciaram, como afirma SOARES (2004b, p. 22), “um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita”, deixando-se de trabalhar conteúdos considerados como pré-requisitos para a aprendizagem.

Esta trajetória de mudança de paradigmas também alterou o conceito que se dava à alfabetização. Das metodologias adotadas pelas propostas ditas tradicionais, através das quais se propunha considerar alfabetizado o indivíduo que dominasse a tecnologia “do ler e escrever” passou-se a considerar que alfabetização deveria “habilitar o aluno a utilizar a linguagem escrita e oral nos seus diversos gêneros” e dar sentido na sua atividade social. SOARES (2004, p. 29).

Isso considerado busca-se investigar os elementos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita, e sua relação com as propostas pedagógicas formuladas pelas escolas. Isso sem descurar de uma análise das vertentes predominantes na alfabetização, entre elas as ditas “tradicionais”, nas quais se dá ênfase ao domínio da “mecânica da leitura”, e as construtivistas, quando a ênfase reside “no processo de compreensão/expressão” (SOARES, 2004, p. 17).²

Vários autores têm proposto um novo conceito, mais abrangente que o de alfabetização, porém não o substituindo. Trata-se do conceito de Letramento (LEITE, 2005, p.30). O termo surgiu com intuito de justificar falhas nessas

² De fato, pode-se dizer, em resumo, que a presente dissertação inicia apresentando um panorama da alfabetização nos dias de hoje a partir da repercussão das mudanças e tendências pedagógicas implantadas no decorrer dos tempos.

abordagens, que sobre maneira apresentam já suas limitações. Segundo SOARES (2006, p. 15), é uma “palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas”, tendo sido primeiramente apresentado por Mary KATO em 1986, e dois anos depois por Leda Verdiani TFOUNI. Aliás, SOARES (2006, p.17-18) esclarece:

Este termo deriva etimologicamente, da palavra *literacy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado. Portanto, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, sendo essa a condição de envolver-se nas práticas sociais, causando impacto sobre o indivíduo e no grupo social. Desse modo, letramento, significa o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.

O surgimento do termo letramento, como se vê, teve sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização. Mas, para alguns teóricos, como, por exemplo, Emília FERREIRO, a distinção entre alfabetização e letramento talvez não fosse necessária. Já SOARES reconhece que alfabetização distingue-se de letramento porque este é entendido não só como aquele que sabe *ler e escrever*, “mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2006, p. 40).

Porém, considerando-se os parâmetros teóricos do Construtivismo ou do Letramento, ainda se está longe do consenso sobre qual a prática pedagógica adequada (ou mais adequada) para preparar nossos alunos nos dias de hoje. Analisar essas práticas pedagógicas, coletar dados que amparem sua aproximação ou modos de comparação, será, então, para onde se dirige o presente estudo.

Como já se depreende, o objetivo geral desta pesquisa é verificar e comparar práticas pedagógicas de alfabetização em diferentes escolas, estabelecendo níveis de conhecimento de alunos na leitura, escrita e compreensão, bem como avaliar suas produções de textos quanto à riqueza de idéias e vocabulário submetidos a estas propostas.

Por sua vez, os objetivos específicos são:

- a) investigar o desempenho nas habilidades de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização quando submetidas por diferentes práticas pedagógicas;
- b) analisar o domínio e conhecimento que os professores apresentam sobre sua prática pedagógica, a partir da observação da pesquisadora;
- c) avaliar diferenças no aprendizado da leitura, escrita e compreensão das crianças que aprendem com diferentes metodologias e concepções de ensino.

Para seguir uma forma sistemática, pode-se dizer, em resumo, que o estudo irá verificar as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1: que os métodos de alfabetização com ênfase na decodificação e codificação (“tradicional”) promovem a compreensão e a escrita de textos contextualizados;
- Hipótese 2: que tanto as práticas tradicionais como as construtivistas, quando bem exploradas e sob domínio do professor, possibilitam ao aluno o desempenho na leitura, escrita e compreensão de textos com resultados satisfatórios;
- Hipótese 3: que certas habilidades, como leitura, ortografia, compreensão de textos, habilidade psicomotora, são desenvolvidas de melhor maneira, quando sujeitas a um método específico;
- Hipótese 4: que diferentes metodologias podem exibir resultados diferenciados no processo de aprendizagem, resultados esses relacionados à sua prática.

Acredita-se que a pesquisa poderá contribuir tanto para a instituição escolar como para a área clínica ao indicar elementos diferentes das práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula e o resultado destas no processo ensino-aprendizagem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O tema proposto tem sido discutido há muitos anos e por diversas áreas voltadas para o conhecimento da linguagem. Tal discussão tem como interesse a busca de melhores alternativas em termos de práticas pedagógicas e metodológicas, que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita, amenizando com isto, o baixo aproveitamento acadêmico. As novas propostas, denominadas construtivistas que valorizam o uso social da escrita, confrontam-se com concepções tradicionais, que tendem a valorizar um ensino mecanicista, pautado em métodos sistematizados e cartilhados. Entretanto, estas discussões teóricas, muitas vezes não evidenciam mudanças nas práticas pedagógicas, como enfatiza, LEITE (2005. p. 15) “grande maioria das escolas brasileiras de primeiro grau, continuam a reproduzir esquemas ultrapassados e esclerosados”.

Pretende-se, assim, investigar as principais abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Também discutem-se novas concepções, tais como os processamentos descendente e ascendente e a consciência fonológica.

Feito isso, a dissertação seguirá para a análise da leitura, escrita e compreensão. Ressalta-se muito embora, para fins de estudo, esses três momentos se apresentem separados, isso se faz por facilitar a compreensão, posto que, muitos estudiosos reúnem esses elementos.

A investigação teórica finda com a averiguação dos métodos de alfabetização, com ênfase no universo brasileiro da prática pedagógica.

2.1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: TEORIA E PRÁTICA

“Refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste o tempo que vivemos encontrou seu nascimento. Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas mestras do que está por vir” (IMBERNÓN, 2000, p. 37).

No decorrer dos tempos as práticas pedagógicas buscaram acompanhar as mudanças da sociedade e se adaptar as exigências dos momentos atuais. Acresce que à educação é atribuída um papel de grande complexidade seja pelas funções que cumpre, “de propiciar à formação do indivíduo e habilitá-lo para exercer o pleno exercício da cidadania, de forma crítica e participante”, e também pelos elementos que integra nas mais variadas áreas do conhecimento (LEITE, 2005, p. 8).

Assim, se o conceito de educação sofre dos influxos e transformações da era da pós-modernidade, as práticas pedagógicas, por sua vez, precisam sintonizar aquilo que se propõe com aquilo que se faz.

Entende-se “hoje” que a “educação deve proporcionar ao indivíduo um crescimento pessoal, possibilitando que ele se integre socialmente em determinado grupo. A escola tem como finalidade tornar esse indivíduo um membro ativo, capaz de provocar mudanças e criações culturais”. Nessa concepção, a intervenção pedagógica deve criar condições favoráveis para que os alunos desenvolvam habilidades que os levem a aprender a aprender (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995, p. 333).

As mudanças sociais repercutiram também no conceito de alfabetização, alterando a abordagem tecnológica da leitura e escrita. Nos tempos atuais além do controle das habilidades de ler e escrever, também se exige o domínio de saber fazer uso socialmente da leitura e da escrita, responder adequadamente às demandas sociais, e ter conhecimento da utilização de sofisticados recursos

tecnológicos que já fazem parte do *habitat* humano. Isso implica repensar sobre “o quê fazer e como fazer”.

Daí a importância de que o professor tome consciência do seu papel e reconheça que nossos alunos são diferentes daqueles dos séculos XIX e XX, que o conteúdo a ser aprendido está muito enriquecido e que as práticas pedagógicas devem se adaptar as estas transformações.

Nesta nova realidade o professor precisa saber como se dá o processo de aprendizagem no ser humano e conhecer as especificidades do desenvolvimento do aluno com a qual irá trabalhar; além de dominar o assunto que vai ensinar e estar aberto às novidades ligadas ao que ensina. Caberá também ao professor ter conhecimento das concepções de ensino sobre as quais pauta sua metodologia e prática pedagógica, tendo em vista que serão os alicerces que sustentarão seu trabalho, e por fim, compreender que não basta somente fazer substituições de uma teoria e prática por outras.

Em resumo, pode-se dizer que é de suma importância que o educador ou professor domine a teoria, prática e metodologia de aprendizagem para ter plena consciência e compromisso com sua atuação pedagógica.

Dessa forma não é de estranhar que muitos teóricos tenham sugerido a necessidade de renovação e mudança para o ensino. TAPSCOTT³, citado por BARBOSA (2006, p. 67), por exemplo, afirma que “o grande objetivo da escola de hoje não deve ser o de ensinar e, sim, o de permitir a descoberta, a aprendizagem”. Entretanto, esse objetivo de propiciar “descoberta” é muitas vezes mal interpretado e compreendido, caracterizando como “senso comum”, ficando o professor alienado e passivo diante do aluno que também não sabe o caminho a seguir. Vê-se que na intenção de se buscar na prática pedagógica uma postura diferente, em nome da proposta construtivista, faz-se interpretações errôneas e ingênuas.

Por assim pensar, CAGLIARI (1998, p. 68) acrescenta que com as “novas idéias do construtivismo, alguns professores têm levado os trabalhos de alfabetização para o extremo oposto ao das cartilhas, também com graves conseqüências para alguns alunos”. Assim, adianta, “é o caso absurdo do professor

³ TAPSCOTT, D. Geração digital. São Paulo: Makron, 1999.

que pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acha que sua tarefa não é a de ensinar, mas apenas, a de promover situações para o aluno fazer algo”. E conclui: “tudo o que o aluno faz é valorizado - mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz -, na esperança de que, um dia, ele descubra a solução de seu problema”.

Já BECKER (2003, p. 54) afirma que “um dos postulados apresentados por propostas pedagógicas críticas ou construtivistas é o de que se deve partir, em qualquer programa de ensino, do aluno: por um lado, do saber ou da cultura que o educando traz ou representa (FREIRE) e, por outro, da sua estrutura cognitiva ou dos seus (pré-) conceitos espontâneos (PIAGET)”. Diz ainda que “as interpretações que a prática pedagógica cotidiana tem feito desse postulado dependem do alcance teórico que sustenta tal prática. Como freqüentemente essas práticas nada transformam da visão teórica que as sustentam, as práticas mais avançadas acabam sendo reabsorvidas pelo senso comum”.

Segundo FREIRE (2003, p. 8) cabe ao professor ter domínio da sua teoria para poder ter domínio da sua prática, se posicionar criticamente ao vivenciar a educação, superando as posturas ingênuas. Desse modo, a prática só poderá ser inovadora, quando estiver atrelada a uma teoria científica.

Verifica-se, assim, que o professor no decorrer da sua experiência, deve constantemente buscar fazer uma reflexão sobre seu trabalho, e se auto-avaliar para melhorar a sua atuação, superando conflitos. O papel do professor é ajudar o educando, como afirma FREIRE (2003, p. 19), em qualquer situação e relação pedagógica, e assim não anulará a “criatividade e responsabilidade do aluno na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem”.

DELVAL (1998, p. 158) por sua vez, considera falso o pressuposto de que a criança aprende sozinha, pois, para ele “a própria criança que precisa construir seus conhecimentos, mas esses conhecimentos são construídos dentro de um meio social, interagindo com os adultos e com outras crianças”.

FERNANDEZ, ao discutir sobre prática e teoria, indaga se esta última não cumpre a mesma função que a rede para um equilibrista. O equilibrista necessita ter como sustentação a rede para poder inventar novas piruetas no fio onde caminha. Por quê? Porque, se não tivesse essa rede que lhe assegura que ao cair não vai morrer, nem se machucar, não poderia equilibrar-se no fio por onde tem que

caminhar. Em nossa prática, tal como o equilibrista, temos que nos equilibrar e ir descobrindo, a cada dia, novas piruetas. A teoria é essa rede que nos sustenta e que nos permite transitar por esse fio tão arriscado que é o caminho do nosso acionar concreto diário. Se dela carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião (FERNANDEZ, 2001, p. 56).

Neste novo contexto, afirma CONDEMARÍN e MEDINA (2005, p.17) “a educação, se propõe priorizar o trabalho pedagógico mais na aprendizagem do que no ensino, privilegiar a atividade dos alunos, suas características e seus conhecimentos prévios e os contextos em que ocorre seu processo de aprendizagem”. No seu entender, “isto sugere desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas aos diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e capitais culturais de um alunado heterogêneo; também implica reorientar o trabalho escolar de sua forma atual, predominantemente discursiva e baseada em destrezas, para uma modalidade centrada em atividades de exploração, de busca de informação, de construção e comunicação de novos conhecimentos e competências por parte dos alunos”.

Segundo o ponto de vista de BECKER (1993, p. 335):

a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem esta mudança de paradigma - superando o empirismo e o apriorismo - certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática docentes. A superação do apriorismo e, sobretudo, do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente.

Principalmente, neste novo milênio, a educação “apresenta-se numa encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações” (GADOTTI, 2007).

Desse modo, cabe ao professor conhecer e dominar a teoria que fundamenta sua prática e aplicá-la no contexto que atua, avaliar seu próprio desempenho e se

adaptar as mudanças educacionais deste período de transformações sociais e paradigmas educacionais.

2.1.1 MUDANÇAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Na Idade Média, a partir dos sete anos as crianças tornavam-se aprendizes sob a tutela de um adulto, passando a ter responsabilidades. De certa forma eram consideradas como miniaturas de adultos. Nos séculos XVII e XVIII, movimentos culturais e religiosos como o Iluminismo e o Protestantismo possibilitaram uma nova luz sobre a infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulta e propiciando tratamento diferenciado. Nos finais do século XIX avanços foram conseguidos para liberar as crianças da realização de trabalhos pesados. Já no século XX, a infância e adolescência receberam diferentes olhares, propiciando o respeito às necessidades nessa etapa do seu desenvolvimento.

Neste novo milênio novos valores sociais têm sido abordados como necessários ao sistema educacional, tais como: igualdade de direitos e respeito pelas diferenças, quer sejam estas de caráter social, intelectual e pessoal. Entretanto, na medida em que nos confrontamos com mudanças e avanços tecnológicos, novas exigências são postas pela sociedade. TORO, por exemplo, propôs os ‘Códigos da Modernidade’ os quais corresponderiam a algumas capacidades e competências mínimas da criança para a participação produtiva neste século XXI. São sete os ‘códigos’. O primeiro trata das diferenças sociais e entre as nações, que não podem mais admitir desculpas para o analfabetismo. O segundo refere-se às competências em cálculo e resolução de problemas, a partir da constatação de que nós não temos ensinado as crianças a resolver problemas, e finaliza com a indicação de que “a leitura e a escrita, o cálculo matemático e a resolução de problemas são aprendizagens que todas as crianças devem ter”. O terceiro código trata das competências na expressão escrita, concluindo pela necessidade de criação de uma ‘tradição da leitura e escrita’. O quarto consiste na capacidade de analisar o ambiente social e criar governabilidade. O quinto código cuida da capacidade de recepção crítica das informações fornecidas pelos meios de comunicação de massa. O sexto trata das habilidades de trabalhar, planejar e decidir em grupo. O último código

relaciona-se à “capacidade para localizar, acionar e usar a informação acumulada”. No futuro, diz TORO, a criança não precisará ter o conhecimento no cérebro, “o conhecimento estará materializado nos livros, computadores, vídeos, filmes, fibras óticas”. Ele conclui, então, “que a criança precisará é de ter capacidade para localizar, acionar e utilizar essa informação acumulada” (TORO, 2006).

Diante deste parecer, considera-se que para atingir tais objetivos faz-se necessário que a escola reformule sua forma de atuação, buscando não somente envolver o aluno, mas também a sua família, por serem **ambos** a “instituição social que maiores repercussões tem para a criança”, porque a “escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança” (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995, p. 252 e 253)

Segundo GADOTTI (2007), os sistemas educacionais também terão que se adaptar às novas tecnologias, dominando diferentes metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica, apesar de persistirem concepções da educação tradicional e nova nos atuais enfoques educacionais, embora com traço mais social.

Por sua vez, DELORS,⁴ citado por GADOTTI (2007), aponta quatro pilares do conhecimento para orientar o futuro da educação, os quais seriam (i) aprender a conhecer, para se alcançar autonomia e aprender a pensar e reinventar; (ii) aprender a fazer para saber resolver conflitos; (iii) aprender a viver juntos, para saber trabalhar em conjunto; e (iv) aprender a ser, para desenvolver-se plenamente.

Essas perspectivas conduzem a pensar que a educação deverá acompanhar as inovações tecnológicas advindas do processo de globalização, deverá, igualmente, levar em conta os novos métodos e modelos teóricos, mas também deverá estar apta a discutir esses métodos e essas sujeições, de forma a cumprir seu objetivo de formar integralmente o sujeito que aprende.

⁴ DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez, 1998.

2.1.2 AS DIVERSAS TEORIAS ACERCA DA APRENDIZAGEM

A infância e a adolescência não tiveram sempre ao longo da história a mesma consideração que tem atualmente. Durante séculos, as crianças foram consideradas como adultos menores, mais frágeis e menos inteligentes(...). Entretanto esta imagem foi sendo modificada paralelamente com as mudanças culturais, religiosas, políticas. (COLL, PALACIOS, MARCHESI, 1995, p. 10).

As tendências pedagógicas, de acordo BECKER (1993, p.12-32) podem ser divididas em três grandes grupos: (i) a visão empirista; (ii) o apriorismo ou inatismo e (iii) o interacionismo. Este último é representado por duas vertentes de pensamento designadas como sócio-construtivismo e sócio-interacionismo

Na pedagogia tradicional evidencia-se a visão empirista e inatista. Esta forma de ensino se deu e se dá de maneira autoritária, inviabilizando o aluno pensar e agir. Busca-se a preservação e submissão do indivíduo, evitando o surgimento de idéias próprias. Nesse caso, o conhecimento se dá através da memorização, inibindo a experiência e descobertas, desenvolvendo com isto o pensamento figurativo, onde “a atenção está predominantemente mais voltada aos estados do que as transformações”, mesmo quando o indivíduo já é capaz de pensar formalmente (DELVAL, 2001, p. 107).

A visão inatista sintetiza a idéia do pré-determinismo. Considera que o “ser humano traz todas as condições cognitivas” quando nasce. O sujeito não precisa agir porque herdou tudo, e é responsável pela sua própria aprendizagem, e caso esta não ocorra, nada pode ser feito pelo professor (BECKER, 2003, p. 11).

Por seu lado, na visão empirista acredita-se que o recém-nascido nada traz em termos de conhecimento, tudo advindo do meio externo. Nesse caso, o conhecimento é visto como cópia de algo já existente. O sujeito é considerado uma “tabula rasa” e a figura do professor é delimitada pelas relações hierárquicas, cabendo-lhe o papel de transmissor do conhecimento, e ao aluno, a memorização e repetição do conteúdo.

Conforme, BECKER (1997, p. 16) ainda predomina na educação uma epistemologia subjacente empirista, onde a aprendizagem é entendida como transmissão de conhecimento, sendo “inegável a pressão do meio externo sobre o desenvolvimento da inteligência”.

Paulo FREIRE (2003, p. 68), por sua vez, critica o processo empirista e inatista tendo-os como educação domesticadora, onde se coloca o aluno em uma atitude passiva. Para este teórico, o fazer educativo deve possuir três atributos básicos: ser ativo, onde a atividade deve ser realizada no diálogo, os mitos educativos da elite pela produção cultural do educando, e usar técnicas como a redução e a de codificação.

No final da década de 70 ocorreu uma mudança na atuação do professor, denominada de “pedagogia nova”, em contraponto à pedagogia tradicional. Esta nova pedagogia buscou centrar-se na criança, considerando-a capaz de construir seus próprios conhecimentos e de forma autônoma. Valorizando-se sua atividade da criança e o trabalho espontâneo fundamentado sobre a necessidade e o interesse pessoais. Contraria, então, a pedagogia tradicional, que atribuía à criança uma estrutura mental idêntica à do adulto, mas um funcionamento diferente.

Disso há duas abordagens que se destacam: uma denominada (i) construtivista ou sócio-construtivista, que se originou em grande parte da obra de Jean PIAGET e outra denominada (ii) sócio-interacionista, ou histórico-social, que teve VYGOTSKY como idealizador.

O construtivismo genético, diz RAMOZZI-CHIAROTTINO (2002, p. 58), tem sido compreendido em certos meios de forma diferente daquilo que PIAGET buscou estudar e explicar. Pois embora em seus estudos a palavra “construção” tenha sido essencial, por demonstrar que é o próprio sujeito que constrói o seu conhecimento e tenha servido como um facilitador para educadores, por favorecer o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento da inteligência, acabou tornando-se um termo equivocado para a educação. Esse termo passou a ser compreendido por muitos educadores, então, como método.

Mas o construtivismo não seria um método e sim uma “proposta filosófica de como olhar e compreender o como a criança avança em seus conhecimentos”, diz DELVAL (2001 p. 79). DELVAL esclarece que “muitas pessoas declaram-se construtivistas, entretanto construtivismo não se trata de uma

concepção educacional, e sim epistemológica e psicológica”. O construtivismo “explica como se formam os conhecimentos, enquanto que educação é uma prática social que busca formar indivíduos que possam desenvolver-se e adaptar-se à sociedade em que lhes coube viver, tendo mais o caráter de uma arte ou de uma prática do que de uma ciência”. (DELVAL, 2001 p. 79).

PIAGET⁵, citado por RAMOZZI-CHIAROTTINO (2002, p. 58), por sua vez, afirma que “o construtivismo não consiste em uma série de criações ou convenções caprichosas iniciando do nada, mas sim a partir de um sistema de esquemas de ação cujas raízes devem, sem dúvida, ser procuradas na organização nervosa e biológica do sujeito”. Ademais, “a passagem da construção para o terreno do pensamento consciente só ocorre quando esta é obrigada a integrar as ligações anteriores (*préalables*) contidas nos esquemas (motores)”.

Apesar de PIAGET ter reiterado que não pretendia ater-se à educação, e não tê-la como ponto central nas suas obras, pode-se constatar, como afirmam PARRAT-DAYAN e TRYPHON [que a educação sempre acompanhou sua reflexão epistemológica], principalmente ao se colocar contrário aos métodos tradicionais praticados nas escolas (PIAGET, 1998, p. 8).

PIAGET buscou pesquisar como se dá a gênese do conhecimento, desde o nascimento até o raciocínio do adulto. E, considerando, que o desenvolvimento intelectual é um processo de mudanças que levam o indivíduo de estruturas intelectuais simples a estruturas cada vez mais complexas, sendo este desenvolvimento intelectual um processo contínuo, defendeu que o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e a realidade que o cerca: “ao agir sobre a realidade, vai construindo propriedades desta ao mesmo tempo que constrói sua própria mente” (DELVAL, 2001, p. 73). Segundo este autor “o sujeito precisa construir seus conhecimentos e não podemos dá-los como construídos” (DELVAL, 2001, p. 79).

Esse modo de ver a aprendizagem é “um processo construtivo no qual o aluno elabora uma representação interna do conhecimento ao incorporá-lo aos seus conhecimentos prévios”. É, então, uma representação que está “constantemente

⁵ PIAGET, in Beth & Piaget - Epistémologie Mathématique et Psychologie, 1961, p.255, apud CHIAROTTINO (2002, p. 58)

aberta à mudança, na medida em que se constrói a partir da experiência” (CONDEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 27).

Vale ressaltar que PIAGET é interacionista, por “conceber o conhecimento como resultado da ação que se passa entre um sujeito e um objeto”. Desse seu ponto de vista, “o conhecimento não está no sujeito, nem do objeto, mas resulta da interação, ou relação entre ambos”. Mas também é construtivista, porque “concebe o conhecimento como resultante de uma construção, isto é, de um processo genético ou histórico por níveis sucessivos e melhores de estruturação” (MACEDO, 1994, p. 164-165).

Em várias oportunidades PIAGET fez referência ao papel do professor e à sua importância na educação da criança, pois tanto o professor como os alunos apresentam um conjunto de experiências, que deve ser valorizado e ativado no espaço da sala de aula. Afirma esse estudioso caber ao professor “conhecer não apenas as matérias ensinadas, mas também a própria criança, enquanto ser vivo, que reage, se transforma e se desenvolve mentalmente segundo leis tão complexas como as de seu organismo físico” (PIAGET, 1998, p. 181).

Ao se posicionar a respeito da linguagem, é sabido que “PIAGET começou sua obra sobre o raciocínio da criança, estudando sua linguagem, mas descobriu que as origens do pensamento remontam às coordenações das ações, bem anteriores ao aparecimento da própria linguagem” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2002, p. 89). Neste ponto enfatiza que a criança “depende da função semiótica, ou seja, da capacidade que a criança adquire, por volta de um ano e meio, dois anos (em média), de distinguir o significado do significante, e sem esta capacidade, o ser humano não teria os signos lingüísticos e, portanto, não poderia construir uma linguagem verbal” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 5).

Cabe conceder, entretanto, que o tema da aquisição da linguagem sempre foi polêmico na teoria de PIAGET, seja face à relevância que deu ao pensamento lógico-matemático, seja pelo posicionamento rigoroso entre a linguagem e o pensamento, no sentido que a “linguagem serve ao indivíduo para comunicar seu pensamento” (PIAGET, 1999, p. 01).

Por outro lado, a teoria sócio-interacionista ou histórico-social, abordada por VYGOTSKY, considerou que a “aquisição de qualquer habilidade

infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar” (CASTORINA, 2002, p. 19).

Embora PIAGET e VYGOTSKY apresentassem visões distintas, “partiram do mesmo pressuposto: que o desenvolvimento humano se dá em razão de sujeito e objeto, (meio físico e social)”. A divergência entre ambos se faz em que “VYGOTSKY segue o pensamento sócio-histórico, valorizando a mediação do social, e apontando a aquisição da linguagem como o momento mais significativo no curso do desenvolvimento cognitivo, pois a criança ao aprender a linguagem falada, já verbaliza o pensamento”. VYGOTSKY, assim sendo, “considerava a aquisição da linguagem como o momento mais significativo no curso do desenvolvimento cognitivo” (BELINTANE, 2005, p. 50).

Também o entendimento de VYGOTSKY em relação aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem contrapõe-se ao posicionamento de PIAGET. Para VYGOTSKY, a “aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana” sendo, portanto, “a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002, p. 55). Assim, a escola poderia atuar e impulsionar o desenvolvimento do indivíduo, por ser o meio que se encarrega de transmitir os sistemas organizados de conhecimento formal. A criança, por sua vez, se apropriaria das conquistas das gerações precedentes com o auxílio de membros mais experientes da cultura, construindo, passo a passo, sua própria visão e crítica do real.

VYGOTSKY também estabeleceu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que em termos pedagógicos postula a idéia do professor possibilitar o avanço dos alunos, pois para VYGOTSKY “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002, p. 60).

Quanto à escrita, VYGOTSKY considerou esta como um “instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos, informações”, sendo, então, que a escrita amplia “nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação”. (OLIVEIRA, 2002, p. 63).⁶

⁶ As colocações mais explícitas sobre o desenvolvimento da escrita estão nos estudos de LURIA, seu maior colaborador.

Em resumo, a teoria educacional de VYGOTSKY é tanto uma teoria de transmissão cultural quanto uma teoria do desenvolvimento (MOLL, L.C., 1996, p. 3). E é nisto um de seus mais significativos contrastes com PIAGET, ao defender que o aprendizado gera o desenvolvimento. Nas suas próprias palavras:

O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram (VYGOTSKY, 2003, p. 118).

O fato é que tanto PIAGET quanto VYGOTSKY enfatizaram a “atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento”. Mas, como afirma CASTORINA (2002, p.11-12), as diferenças entre seus pensamentos são mais relevantes do que as semelhanças: “para VYGOTSKY, a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo, enquanto em PIAGET, este último é interpretado a partir da experiência com o meio físico, deixando aqueles fatores em um lugar subordinado”. Além disso, diz CASTORINA, “o processo de desenvolvimento intelectual, explicado em PIAGET pelo mecanismo de equilibração das ações sobre o mundo, precede e coloca limites aos aprendizados, sem que estes possam influir sobre aquele”, ao passo que para VYGOTSKY, “a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas interações sociais e o contexto sociocultural são centrais”.

O que se pode dizer é que os efeitos dessas concepções podem se estender por anos já que persiste em nosso sistema de ensino indefinição de paradigmas pelo próprio desconhecimento de muitos professores sobre as tendências educacionais, bem como um estudo voltado para uma abordagem científica. É

possível dizer que ainda vivenciamos uma fase de transição e experimentação, com erros e acertos.

2.1.3 A TEORIA E A PRÁTICA DO PROFESSOR

Nos dias atuais a prática pedagógica voltada para a alfabetização, assume dimensão totalmente diferente daquelas discutidas no modelo tradicional. Prioriza-se o trabalho dos professores organizado coletivamente, em que todos os membros da equipe escolar façam parte e tenham domínio das metas e objetivos educacionais, e que seu conhecimento não fique centrado em uma única contribuição teórica. Isso porque “cada teoria carrega contribuições tanto quanto carrega lacunas e enganos a serem superados para que haja avanço do conhecimento” (LAROCCA; SAVELI, 2005, p. 217).

Mas, mesmo assim, muitos estudiosos ainda caracterizam as novas propostas como conservadoras e pouco críticas, devido estarem atreladas às exigências da sociedade e não a uma mudança de integração social. O fato é que cabe também ao professor atuar como mediador para diminuir as diferenças sociais, utilizando o melhor instrumento que tem, que é o conhecimento e o domínio das diferentes concepções. No mesmo sentido PERON (2005, p. 363) acredita que “os professores devem ter consciência de que possuem concepções sobre o ensino que determinam as suas práticas, do mesmo modo que essa prática vai determinar transformações nessas concepções, de uma maneira dialética, dentro da dinâmica do processo educativo”.

VASCONCELOS (1995, p. 13) compartilha do mesmo entendimento, considerando, ademais, que “o fato do professor ter uma teoria do conhecimento mais elaborada não significa que sua prática será coerente, em função de outros determinantes da prática pedagógica”.

Tais determinantes estão muitas vezes submetidos à própria instituição escolar, que apresenta os saberes curriculares, objetivos, conteúdos e métodos como definidos e aprovados para a prática cotidiana, ficando o professor restrito a essas imposições. Cabe ao professor reconhecer, que embora os procedimentos construtivistas e não-construtivistas representem formas opostas,

também, podemos concebê-los como complementares e fundamentais. Pois, assim como a abordagem não-construtivista mostra-se necessária para a criança, a abordagem (construtivista) também produz resultado. Portanto, “construtivismo e não-construtivismo são duas formas de produção de conhecimento, sendo, portanto necessários à síntese e a análise dos meios. O problema é diferenciá-las e integrá-las; é saber, quando e como operá-los em proveito da educação da criança” (MACEDO, 1994, p. 19).

No entanto, tais postulados teóricos só podem ser efetivados quando os professores tomarem consciência que sua prática não pode ser reprodução de saberes provenientes da teoria, “mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 234).

Cabe também ao professor considerar os aspectos relacionados às questões sociais, favorecendo que o aluno entre em contato com outros tipos de forma de produção, levando em conta as diferenças sócio-culturais. POPKEWITZ⁷ citado por PERON (2005, p. 361), confirma que “as exigências das sociedades modernas em relação às práticas educativas consistem na valorização do (...) pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores”.

Isso tudo impacta no aspecto lingüístico exigindo o aprimoramento dos usos sociais da leitura e da escrita. A consequência é uma crítica ao termo “alfabetização” no ensino da leitura e escrita, eis que levaria a entender a priorização somente do código alfabético e do domínio das relações grafofônicas. Em outras palavras, através da “alfabetização” a preocupação prioritária residiria em ensinar ao aluno o som que as letras representam e desenvolver capacidades de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente ser usuário da leitura e da escrita na vida social.

Já o termo “letramento” levaria a outros significados, mais adequados às novas concepções. Destacaria, assim, esse termo, a possibilidade do indivíduo se apropriar suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com

⁷ POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial, in A. Nóvoa (coord), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2005, p. 66).

Mas, seja como for, mesmo esses meios mencionados passam por discussão, porque convivemos em um tempo no qual a imagem e a linguagem audiovisual parece estar substituindo a importância do ato de ler. Hoje há diversas atividades que podemos realizar sem apelar para a leitura, ficando esta, de certa forma, reduzida a uma necessidade escolar.

ALLIENDE e CONDEMARIN (2005, p. 11), por exemplo, esclarecem que “sem dúvida, a irrupção dos meios de comunicação de massa baseados na imagem e na linguagem oral (rádio, cinema, televisão, histórias em quadrinhos) e o surgimento dos meios informáticos de busca e registro da informação significam uma claríssima mudança na situação e na função da leitura no mundo contemporâneo”. Essa mudança de situação “tem efeitos curiosos: nos países desenvolvidos, os novos meios incrementam a leitura; nos países menos desenvolvidos, ela entra em crise. Nos primeiros, as indústrias editoriais têm cada vez maior demanda; cada vez é mais elevado o número de pessoas que dedicam uma ou mais horas por dia a leitura; os impressos abrangem uma maior quantidade e variedade de temas”. Nos países menos desenvolvidos, essa nova situação da leitura frente aos meios de comunicação de massas pode estar gerando uma “crise tanto dentro da escola quanto fora dela”. No interior da escola, porque “o ensino da leitura se torna mais difícil; aumenta o número de crianças que ao fim de dois ou mais anos de ensino ainda não sabem ler” e fora da escola, porque “o hábito da leitura de livros, especialmente literários e científicos, decresce de forma notável”.

É de fato comprovado que a irrupção de meios de comunicação tenham favorecido o desinteresse de grande parcela de indivíduos para a leitura e escrita, entretanto é inadmissível considerar que este meio de comunicação seja o único culpado das falhas de ensino que norteiam o processo de aprendizagem.

Do exposto, verifica-se que o professor deve ter claro o compromisso e a responsabilidade do seu papel, compreender a rede de complexidade que envolve o ensino-aprendizagem, garantindo a motivação e a expectativa dos alunos em relação as mudanças da sociedade.

2.2 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: MODELOS DE APRENDIZAGEM

2.2.1 AS DIFERENTES ABORDAGENS

Diferentes contribuições e abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita estão presentes na história da alfabetização. De acordo com SOARES (2004, p. 19), essas diferenças referem-se às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística.

A abordagem **psicológica** valoriza os pré-requisitos para a alfabetização e as relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos. SOARES (2004, p. 18) destaca que o foco da análise psicológica da alfabetização também se voltou para as abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da psicologia genética de PIAGET.

Do ponto de vista de CAGLIARI (1997, p. 46), a perspectiva **psicolinguística** consiste em saber como se dá o processo de aquisição da linguagem pelas crianças e os processos mentais relacionados com a produção da linguagem. Por sua vez, SOARES (2004, p. 19) complementa afirmando que nos estudos psicolinguísticos a ênfase também é dada à “maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre a linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura”.

A abordagem **sociolinguística** preocupa-se em estudar os problemas da variação linguística e da norma culta. Ao se estudar a aprendizagem da escrita convencional, a qual é ideologicamente instituída, percebe-se que muitas vezes ela é geradora de conflitos, ficando o rendimento escolar dos grupos minoritários prejudicados, por apresentarem diferença daquele aceito na escrita convencional. Para SOARES (2004, p. 20) “o problema dessa perspectiva, refere-se às diferenças dialetais” que cada criança traz quando inicia a alfabetização, estando

esse dialeto mais próximo ou mais distante da escrita convencional bem como do dialeto padrão.

Sob o ponto de vista da abordagem **lingüística**, o processo de alfabetização significa “um progressivo domínio de regularidades e irregularidades”, que envolve o processo de transferência “da seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 21).

Apesar das diferentes abordagens surgidas nos últimos anos e com o avanço realizado sobre o conhecimento do uso da língua e sobre as funções mentais superiores, o estudo de como se dá o conhecimento da linguagem escrita parte de duas perspectivas: há os adeptos de que a melhor forma de aprender a ler e escrever é decodificando palavras, e os outros, que discordam, e consideraram que é partindo da compreensão de um todo significativo.⁸

Conforme afirma KATO (1999, p. 50-53), alguns teóricos lingüistas, psicolingüistas e psicólogos referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação. Em um deles, o processamento descendente (*top-down*), o aluno se apóia em seus conhecimentos prévios e na sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas. O aluno também se utilizaria de certas estratégias para predizer o que está escrito, como: contorno - extensão da palavra, fim da palavra, como *input* visual. Neste contexto encontram-se os métodos globais, cujo aprendizado parte de histórias, textos ou mesmo orações.

A teoria cognitivista e psicolingüística defende a abordagem descendente em seus modos de aprendizagem, e tem como colaboradores dessa idéia, SMITH (1978), GOODMAN (1967). GOODMAN (1989) enfatiza que a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação e não se desenvolve mediante a focalização de partes de palavras, mas sim de forma natural e paralela ao desenvolvimento da linguagem oral (KATO, 1999, p. 80).

Entretanto, há cognitivistas como T. N. CARRAHER e L. L. B. REGO (1984) citado por S.R. NUNES (1995, p. 7), que não pertencem a esta linha

⁸ Esses métodos serão tratados adiante.

de entendimento e procuram enfatizar que analisar fonologicamente as palavras está sempre relacionada com um melhor desempenho em leitura e escrita.

No outro tipo, o processamento ascendente (*bottom-up*), utiliza-se de recurso linear e indutivo das informações visuais, o aluno constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes. Parte-se das unidades menores para as maiores. Considera-se a decodificação, a soletração, a consciência fonológica, sendo a metodologia adequada para alfabetizar o aluno. Os métodos que se identificam com tais propostas podem ser exemplificados através dos métodos fônicos, cartilha da “A abelhinha” e cartilha “A casinha feliz”, etc.

Para KATO (1999, p. 50-51) esses tipos também permitem classificar o leitor em três modalidades. Primeiro aquele que privilegia o processamento descendente e utiliza muito pouco o ascendente. Ele então apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas, por outro lado, faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, e não tira conclusões apressadas. É, porém vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. Haveria também um terceiro tipo de leitor, o leitor maduro que é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos. Este leitor já utiliza desses processos como uma estratégia cognitiva.

Atualmente, uma corrente de teóricos da área da Linguística da alfabetização têm enfatizado o papel da **consciência fonológica** no processo da alfabetização, razão pela qual as estratégias didáticas dos **métodos fônicos** estão sendo redescobertas e valorizadas, ainda que não nos mesmos moldes da década de 50 (CARVALHO, 2005, p. 28). A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura passa então a ser um dos temas mais pesquisados nesta área de estudos nas últimas décadas.

A consciência fonológica, dizem ALLIENDE e CONDEMARÍN (2005, p. 39) “se refere à habilidade metalingüística que permite às crianças refletir

sobre algumas características da linguagem” e apresentar melhor rendimento na leitura, do que as medidas globais de inteligência geral ou a preparação para a leitura.

Também dentro de uma abordagem cognitiva há outros modelos que mostram o acesso à leitura. Segundo SEYMOUR e ELDER⁹, BARRON, e JOHNSTON e McCLEILAND, há duas rotas de acesso: a primeira é quando a palavra é reconhecida de forma direta, não exigindo o reconhecimento das letras individuais. A segunda rota é aquela em que os leitores além de serem treinados a lerem pelos olhos, também podem ler com os ouvidos, sendo que neste modelo exige-se a “conversão do estímulo escrito em representação fonológica”.

Já FRITH¹⁰ propõe um outro modelo do processo de desenvolvimento normal da leitura. Segundo ela, as crianças primeiramente passam por uma seqüência de fases, havendo uma relação entre a leitura e a escrita no processo de desenvolvimento. A 1ª estratégia denomina-se logográfica, quando a criança aprende a ler palavras pelo reconhecimento direto de uma palavra inteira. Evidencia-se como prática pedagógica, o uso de cartões que apresentam uma única palavra para que a criança dê uma resposta oral. A 2ª estratégia é a alfabética, onde há o desenvolvimento da rota fonológica, e a criança faz a decodificação. A prática pedagógica consiste em regras simples de letra-som. Nesta estratégia quando a criança encontra uma nova palavra impressa, ela tenta decodificá-la foneticamente. A 3ª estratégia trata de unidades maiores, e são reconhecidas como um todo, sem que seja feita uma análise letra por letra. FRITH, aliás, sugeriu “que a estratégia alfabética fosse inicialmente adotada para soletrar e escrever, enquanto a estratégia logográfica fosse usada para a leitura. A soletração exige a conversão de sons em letras e, portanto o treinamento de soletração deve aumentar o reconhecimento fonológico”.

Dentre as muitas discussões em relação sobre como a criança faz para usar a estratégia alfabética, há evidências de que as crianças podem alcançar

⁹ SEYMOUR, P.H.K. and ELDER, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 1-36. BARRON, R. (1986). Word recognition in early reading: A review of direct and indirect Access hypotheses. *Cognition*, 14, 93-119. JOHNSTON, J. C. and McCLELLAND, J.L. (1980). Experimental testes of a hierarchical model of word identification. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 503-25. Apud DOCKRELL, 2000, p. 92

¹⁰ FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J. C. Marshall and M. Coltheart (Eds), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Apud DOCKRELL, 2000, p. 92

esta etapa sem precisar de treinamento específico fonológico. Entretanto BARR¹¹ ressalta que o ensino “tem papel importante nos avanços futuros, tendo em vista as complexas relações entre ortografia e fonologia”.

De fato, a prática pedagógica faz com que a criança receba “instruções de correspondência entre letras e sons”. Dessa forma, “a criança aprende que a escrita alfabética representa os sons das palavras, e começa a fazer escrita por codificação fonografêmica, ou seja, falando consigo mesma e convertendo os sons da fala nas suas letras correspondentes” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002, p. 52).

Evidencia-se que grandes contribuições tem sido dadas ao estudo da alfabetização, possibilitando aos educadores o conhecimento das distintas abordagens, visando com isto instrumentalizá-los na construção de objetivos educacionais e metodológicos coerentes com a sua prática pedagógica.

¹¹ BARR, R. (1974). The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 10, 555-82. Apud DOCKRELL, 2000, p. 92

2.2.2 LEITURA

A leitura é a “única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo” ALLIENDE e CONDEMARÍN (2005 p. 13). Ao mesmo tempo em que possibilita o domínio do código escrito, capacita o sujeito a ampliar seus conhecimentos e inserir-se na vida social. No entanto, a apropriação do código como mera decodificação, pode muitas vezes formar um “leitor mínimo e rígido em suas idéias e ações, deixando-se ser guiado pelo que lhes é transmitido diretamente”. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 17).

Todavia, a meta educacional nos dias atuais, é direcionar o ensino para uma aprendizagem que valorize o “ler para aprender”, de forma que a leitura tenha um real significado para o leitor.

CAGLIARI (1995, p. 148) acredita que é mais importante saber ler do que escrever. A posição é justificada porque “a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura”.

Ler, segundo SOARES (2004, p. 31), é um “conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. Ler, continua, “é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos”.

COLOMER e CAMPS, por sua vez, entendem que “ler” é a capacidade de entender um texto escrito, embora aceite que este fato ainda não se mostra tão óbvio devido a concepções tradicionais presentes ainda nos dias de hoje, com o uso de métodos que enfatizam a decodificação e decifração de signos. Segundo esta autora, muitas práticas educativas ainda apresentam como prioritária a leitura de palavras e pequenos textos, com o intuito de se avaliar somente a precisão

da soletração, pronúncia correta e velocidade. Entretanto, acrescenta que este procedimento vem aos poucos sendo mudado, devido aos progressos de várias disciplinas e o desenvolvimento da psicologia cognitiva na qual onde as pesquisas sobre leitura voltam-se para o processo de compreensão de texto, deixando de priorizar um modelo de processamento ascendente, com ênfase nos níveis inferiores. Em suma, ler para COLOMER e CAMPS, é antes de tudo um “ato de raciocínio” (2002, p. 30-31).

Segundo Simone R. NUNES (1995, p.116) as práticas que enfatizam o código geram uma maior capacidade de decodificação e uma maior precisão e rapidez de leitura, porém, uma menor capacidade de compreensão e de produção de textos com uma estrutura narrativa elaborada. Porém, José MORAIS e Régine KOLINSKY (2004, p. 13-17), em sentido diverso, enfatiza que estudos experimentais em muitos países têm mostrado que, quando as crianças são submetidas a treinos de consciência fonêmica e o conhecimento das letras e das correspondências, apresentam progressos tanto em leitura, como na compreensão em leitura. Daí que para MORAIS alfabetizar é desenvolver a capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos (a capacidade de ler), e de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra (a capacidade de escrever). Assim sendo, embora o objetivo da atividade de leitura seja a compreensão do texto, inicialmente este processo, de ler “é reconhecer as palavras escritas”, sendo este reconhecimento uma condição, um passo necessário para a compreensão.

Por outro lado, GATÉ (2001, p.16) relata que os últimos trinta anos permitiram importantes avanços no sentido de um melhor discernimento do que constitui o ato de ler. Para este autor, o surgimento da psicolinguística e da psicologia cognitiva, as práticas pedagógicas orientam-se cada vez mais para a compreensão do sentido da escrita, fazendo uma ruptura com uma concepção puramente instrumental que limitaria o ato de ler a mecanismos de decifração. Segundo ele, a habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso que ele seja capaz de compreender as mensagens lidas. Portanto, ler seria dar sentido a uma mensagem representada, seria aprender a construir a significação e, portanto, destacar e recolher, do escrito, índices e informações necessários a esta construção. Em outros termos, para que a criança chegue à leitura, ela deve primeiro compreender que o escrito tem um sentido.

Por sua vez FOUCAMBERT (1994, p. 6) acredita que a leitura deve encorajar a aquisição global de palavras e enunciados em atividades diversificadas, induzidas pela busca ativa de sentido. Considera que jamais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem, de forma que esse processo de exploração do texto só é possível quando se corre o risco de errar e quando se compreende o todo antes de cada elemento. Assim, enfatiza que ler é primeiro adivinhar e, depois, cada vez mais acertar. Na sua concepção deve-se abandonar a proposta de decifração, a qual considera antiga e retrógrada porque a habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê, o que exige, no mínimo, que seja levada em conta a estrutura gramatical que governa a organização das palavras na frase e que as marcas de coesão textual (que ligam as proposições e as frases entre si) sejam tratadas.

Do ponto de vista de SMITH, citado por ALLIENDE e CONDEMARÍN (2005, p. 65), a leitura não é uma questão de “decodificação” de letras de palavras escritas em sons da fala, pois este esforço é fútil e desnecessário, pois desta forma, a leitura torna-se uma atividade sem finalidade, e conseqüentemente deixando de ser atraente e provocativa. SMITH, como também GOODMAN, partem da idéia de que a aprendizagem da leitura é um “processo realizado sobre a base da competência lingüística” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 65). Assim o leitor buscará indícios durante a realização da leitura, sendo estes semânticos e sintáticos, e juntará com a sua própria experiência. Outras estratégias também podem ser aplicadas durante este processamento e, finalmente, o leitor abstrairia as regras da linguagem.

Constata-se que apesar da meta educacional nos dias atuais seja valorizar a leitura com significado, ainda há opiniões divergentes sobre a metodologia que atenderá todos os requisitos para formar um bom leitor, e as práticas adequadas para atingir os objetivos.

2.2.3 ESCRITA

Segundo Jean Emile GOMBERT (2003, p. 21), a “aprendizagem da língua escrita, difere radicalmente da aquisição da linguagem oral”, porque “a linguagem oral encontra-se em parte sob a dependência de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, que são automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente”. Assim, para GOMBERT, esta aquisição acontece de forma espontânea, sem precisar conhecer a estrutura formal e as normas convencionais.

Mas este entendimento não é unânime.

O fato é, o homem levou séculos para aprender a usar a linguagem oral de forma funcional e também a escrita percorreu diferentes etapas para ser utilizada de forma alfabética. De acordo com CAGLIARI (1997) a escrita vivenciou três fases distintas de representação: a pictórica, a ideográfica e a alfabética, no entanto, o objetivo primeiro sempre foi à leitura, pois esta seria uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala.

Aliás, reconhece-se hoje que a escrita é uma ação muito mais difícil de aprender do que a leitura, ainda que o caminho que a criança venha percorrer na aquisição da escrita seja muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados. Elas também podem utilizar “marquinhos”, individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras.

Entre muitas pesquisas realizadas, VYGOTSKY e LURIA buscaram estudar a pré-história da escrita, identificando o gesto, o brinquedo e o desenho como instrumentos utilizados pelas crianças que carregam em si simbolismos relacionados com a aprendizagem de escrita. Para VYGOTSKY (2003, p. 149) quando a criança desenha, ela o faz como se estivesse contando uma história,

portanto “o desenho é como uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal” e, “ao mesmo tempo, contém (num estágio preliminar) a linguagem escrita”. LURIA (VYGOTSKY, 1998, p. 152-153) também constatou que as crianças passam por fases até descobrirem o “princípio da escrita”. Assim sendo, compreenderão que os sinais escritos são representativos dos símbolos falados das palavras. Considera, enfim, que “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural”.

Por seu lado, FERREIRO investigou o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita partindo da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita. Disto tentou compreender a natureza das hipóteses infantis como também descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. Ao justificar a maneira pela qual a criança se apropria da escrita, destaca que a ordem natural pode variar de uma criança para a outra, sendo que algumas fazem hipóteses mais avançadas quando se trata de ler, e outras quando se trata de escrever. Segundo FERREIRO,

a criança constrói a linguagem escrita passando em seu desenvolvimento pelos mesmos estágios que a humanidade passou para chegar ao sistema alfabético de escrita. Apesar de constatar, que algumas crianças não registram todas as etapas já mencionadas na história da escrita, percebeu que um tipo de escrita referente a uma etapa mais elaborada nunca aparece antes de uma mais primitiva (BARBOSA, 2006, p. 184).¹²

Mas, segundo defende BARBOSA (2006, p. 196), FERREIRO não teria caracterizado com clareza o progresso da criança após o seu ingresso na fase alfabética, o qual “corresponde ao nosso sistema de escrita, ainda que a ortografia não seja totalmente convencional”.

A partir da década de 90, alguns estudiosos começaram a propor que “não é possível conceber a fase alfabética como final do processo de aquisição da escrita” por ser necessário que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a escrita impõe ao aprendiz nesta fase. Daí ser que alguns teóricos como MARSH,

¹² Como afirma GATÉ, FERREIRO seguiu o curso de pensamento de PIAGET (GATÉ, 2001, p. 41).

FRIEDMAN, WELCH E DESBERG¹³, propõem a existência de um estágio no qual as crianças sejam capazes de lidar com padrões de regras contextuais e regras complexas da estrutura ortográfica. Sendo assim, compete “à escola criar condições necessárias ao favorecimento da compreensão do princípio ortográfico”, e que estas práticas pedagógicas oportunizem diferentes experiências (MORAIS, 2003, p. 45-58).

CAGLIARI (1998, p. 34) enfatiza que precisamos de professores com melhor “formação técnica”, que se preocupem em ensinar lingüística e saibam dosar todos os conhecimentos, como metodologia, psicologia e lingüística. Segundo ele, a questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta, mas é necessário ter idéias claras sobre todos os métodos e tirar vantagens, como também conhecer suas limitações. Conclui, enfim, que a maneira como muitas escolas tratam o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em conseqüência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional (1995 p. 96). Para este autor, a escola talvez seja o “único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo, e que certas atividades representam um puro exercício de escrever” e que “esta forma pode funcionar como estratégia da leitura e na escrita, mas não é a única nem a principal, pois a cópia só é útil quando associada às demais explicações que o aprendiz precisa receber de quem conhece como o sistema de escrita funciona” (1998, p. 101).

Já no entender DI NUCCI (2005), para compreender o papel da escrita como prática social, diferenciada da aquisição da tecnologia de aprender a ler e a escrever, deve-se entender o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento. Essas evidências colocariam o letramento sob uma perspectiva sócio-histórica, pois o uso da escrita depende das necessidades e condições sociais que são modificadas de acordo com o momento histórico.

Enfim, tal como a leitura, também a escrita, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, caracterizando-se na habilidade de traduzir fonemas em grafemas, desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas, habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação,

¹³ MARSH, G.; FRIEDMAN, M.; WELCH, V & DESBERG, P. A cognitive developmental theory of reading acquisition. *Reading research: advances in theory and practice*. London: Academic Press, 1981, p. 199-221.

habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto, e organizar o pensamento sob a forma de escrita (SOARES, 2004, p. 32).

Mas o fato é que se deve proporcionar possibilidades da criança se expressar pela escrita, mas ao mesmo tempo evitar que esta representação se faça de forma estereotipada, como mera repetição de fórmulas, fora do contexto social, “sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar a informação” tornando-se a escrita pobre e sem significado (FERREIRO, 1993, p. 18). De certa forma é o mesmo que afirma BARBOSA (2006, p. 201) a partir de idéias de LURIA, ao alegar que a escola não aproveita a pré-história da escrita, perdendo-a de vista quando inicia o ensino, usando os signos padronizados e econômicos.

Vemos hoje que as práticas pedagógicas se diferenciam quanto a opinião do que ensinar primeiro, leitura ou escrita. Com as reformas educacionais e mudanças de paradigmas, a grande preocupação é valorizar a prática social da escrita em detrimento do uso de uma ortografia correta e o pouco uso da leitura nas nossas escolas.

2.2.4 COMPREENSÃO

Ainda que o objetivo principal do ato de ler seja a compreensão, muitas pesquisas sobre as “atividades de leitura” demonstram que as escolas não se preocupam com o ensinar a entender os textos (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 70). Aparentemente a idéia de compreensão ainda está associada de maneira imediata à correta oralização do texto. Se o aluno lê bem, isto é, se sabe traduzir adequadamente o texto escrito para uma forma oral, entenderá o texto porque sabe falar e entender a linguagem oral. Mas vê-se que muitos alunos acabam por não conseguir fazer inferências e formular generalizações nos textos de diferentes áreas de conteúdos. Isso segue atrelado a uma contínua metodologia adotada pela escola e sua prática pedagógica, ao dar ênfase a memorização, “seguida da resposta a um questionário que interroga sobre o significado”, resultando isto, que se considere bons somente alunos aptos a ler qualquer documento e que conseguem responder de acordo com o respectivo texto, independente da compreensão que tenham ao final da leitura. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 72).

Nesse sentido ARCHANJO (1998, p. 4) afirma “que não é raro ver nos dias de hoje, desde o ensino primário até o universitário e além, a dificuldade de certos indivíduos em interpretar e compreender o que lêem”.

Tais evidências têm levado COLOMER e CAMPS (2002, p. 77) a considerar que a prática escolar nos dias de hoje deve propiciar uma aprendizagem mais significativa, e “não meramente memorística dos saberes transmitidos”, e com isto abandonar os modelos de processamento ascendente, que tem como objetivo principal a correta oralização do texto. Para estas autoras, embora algumas pesquisas evidenciem que, em muitos casos, alunos conseguem suprir este déficit, isto parece ser um ‘resultado casual, vinculado às condições pessoais e à situação sociocultural’. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 70).

ALLIENDE e CONDEMARÍN (2005, p. 140), também adeptas da mesma opinião, defendem que cabe ao professor ensinar o aluno a compreender

determinado material escrito, através de metodologias e técnicas adequadas, e que final do processo, os alunos possam formular as suas próprias perguntas, bem como estruturar o seu próprio pensamento, de modo a chegar a ser independentes no processo de ler e aprender com um texto. Segundo estas autoras, a habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê e considere não somente as informações explícitas, mas também aquelas implícitas, envolvendo a construção de inferências, e que a habilidade do professor não se limite a tratar a compreensão, como perguntas e respostas, mas que desenvolva tarefas diversificadas com objetivo e significado.

Segundo KLEIMAN (2004, p. 151) ensinar a ler com compreensão é um processo altamente subjetivo. É mostrar a criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente, é criar condições na sala de aula para que interaja globalmente com o autor. Entretanto tal procedimento deve partir daquilo que a criança já conhece, para depois chegar a novos conhecimentos. Uma maneira adequada de ativar o conhecimento prévio da criança consiste em fornecer um objetivo à leitura, pois quando os objetivos são anteriormente definidos, a criança passa a utilizar estratégias de leitura. Estas estratégias podem iniciar-se já nas primeiras fases da alfabetização. Para KLEIMAN, um dos fatores, essenciais para que isso ocorra, é que nossas escolas relacionem os conteúdos aos esquemas cognitivos do leitor. Temos visto que muitas práticas usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão e criatividade. Nos dias atuais, afirma, as práticas pedagógicas falhariam ao desmerecer o entendimento que os alunos precisam ter quanto as regras ortográficas, pontuação, como também nos objetivos para alcançar a compreensão. Por conseqüência, deveria o educador ter conhecimento prévio daquilo que a criança já domina, ensiná-la a perceber que pode utilizar diferentes estratégias e conscientizá-la das formas que buscou para resolver tal tarefa.

RAMOZZI-CHIAROTTINO (2002, p. 58), e outros pesquisadores, ao estudar casos de “crianças faveladas” e impedidas de adequada socialização, reconheceram que embora muitas crianças revelem capacidade de realizações práticas do cotidiano, no entanto apresentam incapacidade de “falar sobre fatos passados ou sobre aqueles que ainda não aconteceram, exceto numa pequena zona

móvel de presente, sem qualquer tipo de argumento”, ou ora demonstravam ações e verbalizações precárias. RAMOZZI-CHIAROTTINO (2002, p. 60) defende que a causa de tais dificuldades não são justificadas por incapacidade intelectual, e sim por uma impossibilidade de construção do real. “Não podendo construir o real, não podem jamais agir com segurança e a capacidade de previsão dos acontecimentos é nula”. Portanto, a criança torna-se impossibilitada de organizar imagens mentais, que geralmente estão presentes a partir dos 2/3 anos de idade, como também “não há possibilidade de evocação, e nem de previsão. Sem previsão e antecipação não pode haver organização, nem do mundo, nem da vida afetiva”.

Já do ponto de vista de DOCKRELL e McSHANE (2000, p. 103), para ser alcançado o significado de um texto exige-se a operação de um grande número de processos. A decodificação é um deles, no entanto não é garantia e nem o pré-requisito para uma boa compreensão. Na sua opinião, o que deve ser considerado é o processamento sintático e semântico da estrutura de uma frase, pois para entender o significado de frase seria necessário entender a estrutura de uma frase além do significado de cada palavra. Outro fator importante seria a forma como se forma a integração da informação nas frases. A estratégia utilizada pode influenciar na compreensão e a capacidade de fazer inferências é outro fator importante.

É fato que a compreensão leitora é o objetivo principal do ato ler, mas nem sempre esta aquisição é alcançada com o êxito da leitura. O desenvolvimento de um melhor desempenho de compreensão requer atividades sistemáticas envolvendo múltiplos elementos.

2.3 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

2.3.1 MÉTODO E SUAS CONCEPÇÕES

O termo “método” segundo o dicionário “Aurélio” é o caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, um processo ou técnica de ensino, como um modo de proceder e maneira de agir.¹⁴

Segundo SOARES (2004, p. 93), método “na área de ensino é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas que respondem a objetivos determinados”.

Já na concepção de KATO (1999, p. 6), “método”, para uma grande maioria dos professores, é meramente um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno”.

Emilia FERREIRO e Ana TEBEROSKY¹⁵ (1985), citadas por SOARES (2004, p. 93), reconhecem que método de alfabetização, sempre gerou controvérsia no meio educacional, primeiramente por se tratar de um objeto de estudo que, para muitos educadores, é a procura de um instrumento seguro para a consecução da aprendizagem da leitura e escrita, e já, para outros, é um instrumento obsoleto e que restringe o desenvolvimento e a criatividade do professor e do aluno. Entretanto, consideram que, quando tratado com proposta metodológica coerente com o paradigma conceitual da psicogênese, pode trazer benefícios pedagógicos.

SOARES (2004, p. 93) menciona que a questão do método foi por anos discutida no meio acadêmico e científico em termos de qual, entre silábico, fônico ou global, apresentava melhores objetivos, paradigmas conceituais, ações, procedimentos e técnicas, para o desenvolvimento da prática de alfabetização.

¹⁴ Verbete “método” (FERREIRA, [s/d]).

¹⁵ FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Entretanto, acrescenta, por serem considerados no decorrer dos tempos paradigmas tradicionais, passou a ser discriminado, como conceito estereotipado, “sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas”.

Assim, reconhece-se que nestas falácias e desacordos, é preciso não ter “medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização”, mas que estes métodos sejam resultados de objetivos claros, e de práticas pedagógicas coerentes diante das próprias concepções (SOARES, 2004, p. 95).

Para GATÉ (2001, p. 126) a escolha do método deve levar em conta o funcionamento singular do aprendiz. Assim, a escolha não poderia ser ditada apenas por uma concepção da língua que privilegia os aspectos grafo-fonêmicos, ou por uma teoria psicológica julgada, *a priori*, universal como o sincretismo.

GOODMAN¹⁶ (SOARES, 2004, p. 94), ao posicionar-se sobre a questão dos métodos, acrescenta que estes não podem ser destituídos de discussão, pois este é um “caminho”, para ser ler e escrever.

Por sua vez, LEITE (2005, p. 38) afirma que nos dias de hoje a metodologia assume dimensões diferentes daquelas discutidas no modelo tradicional. No modelo tradicional a discussão restringia-se aos chamados métodos de natureza analítica, sintética ou mista. Agora a questão de construção das práticas pedagógicas tem como base as concepções sobre a questão da cidadania, uma clara compreensão do papel social da escrita na vida dos cidadãos, além das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento. Ou seja, e a compreensão da natureza multifacetada do processo da alfabetização escolar, bem como das suas bases político-ideológicas, que possibilitam a constituição, pelos professores alfabetizadores, de práticas coerentes com as referidas concepções.

LEITE (2005, p. 39), por fim, conclui que se no modelo tradicional o método era escolhido em função das concepções sobre o processo de aprendizagem (analítico ou sintético), agora as práticas pedagógicas são elaboradas, inicialmente, a partir dos referenciais sociais e das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento, como a Lingüística e a Psicologia.

¹⁶ GOODMAN, kenneth. El lenguaje integral: um camino fácil para el desarrollo Del lenguaje. Lectura y Vida, Buenos Aires, v.11, n.2, p. 5-13, jun. 1990.

VYGOTSKY (1998, p. 139-140), por sua vez, postula que, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, a pedagogia tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita e através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. Para isso o professor precisa ampliar seus horizontes teóricos e práticos para que possa decidir, da melhor maneira, sobre desafios que lhe apresentam na tarefa do ler a aprender. Assim, afirma VYGOTSKY, “como a escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, a alfabetização é sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa”.

Como em outros lugares, a história da alfabetização no Brasil mostra que no decorrer dos tempos diferentes propostas metodológicas e teorias educacionais surgiram visando atender expectativas sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Os métodos que prevaleceram até década de 70, tinham como principal pressuposto valorizar os processos de ensino, através de exercícios de prontidão, hierarquização de dificuldades, práticas de habilidades psicomotoras e fônicas, treinamento e memorização. Este modelo de ensino denominou-se tradicional, apresentando duas propostas metodológicas diferenciadas, sendo sintético e analítico (método global). Cabendo ao sintético dar início a aprendizagem da leitura e escrita através da soletração, silabação ou métodos fônicos, e o método analítico partir da palavração, sentençação e métodos de contos.

Estas propostas tiveram como preposição predominante, o enfoque fônico versus o enfoque global, com uma mesma finalidade, buscar qual a melhor forma de identificar a palavra.

A partir da década de 70, surgiram pesquisas com diferentes tipos de abordagem, que buscaram explicar o processo da aprendizagem da leitura e escrita através de novos pressupostos teóricos. Esta nova fase voltou-se para a psicologia cognitiva e a psicolinguística e teve intenção e o objetivo de apresentar “orientações pedagógicas” (SOARES, 2004, p. 95), ao invés de “seqüências pedagógicas” com etapas previamente elaboradas (FERREIRO, 1993, p. 29).

Embora tais contribuições tenham apresentado conquistas importantes na trajetória da alfabetização, surgiram dilemas devido à dimensão que

tais conceitos alcançaram. Como afirma SOARES (2004, p. 18), ao ser dada ênfase na faceta psicológica da alfabetização, deixou-se de lado a faceta lingüística fonética e fonológica; além disso, a ênfase na dimensão do letramento obscureceu a dimensão da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Outro aspecto de dilemas consiste a interpretação errônea dada a abordagem construtivista, onde passou a ser tomada como método, e tendo muitos dos seus pressupostos tratados de maneira ingênua, prevalecendo uma prática pedagógica voltada para o senso comum.

Para SOARES (2004, p. 93), a postura que muitos educadores vem tomando decorre em grande parte de uma má interpretação do trabalho de Emilia FERREIRO, pois esta, ao tratar sobre os métodos de alfabetização, enfatiza, que “esses não são incompatíveis com um ‘paradigma conceitual psicogenético’, mas no entanto, quando tratados como uma ‘proposição metodológica tributária de concepção empirista da aprendizagem’, representam um problema para a alfabetização e o ensino de maneira geral”.

CARVALHO (2005, p. 17), enfrentando esse aspecto, entende que embora Emilia FERREIRO e seus colaboradores tenham apresentado uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita, de fato não propuseram quaisquer recomendações metodológicas, deixando esse a cargo da didática da alfabetização.

Recentemente Emilia FERREIRO, num artigo intitulado “Uma reflexão sobre a língua oral e escrita e a aprendizagem da língua escrita”, diz não ignorar “as inúmeras evidências no sentido de que a consciência fonológica é um ingrediente importante no processo de alfabetização”. E esclarece: “o que repudio é a redução da língua a um código de correspondências”, “o que repudio é a equação consciência fonológica=método fônico, porque despreza a criança, que só pode ser treinada e é impossibilitada de descobrir por si mesma”, “o que repudio é a dicotomia método fônico/método global, porque as boas professoras que conheço não se situam em nenhum desses dois pólos”, “o que repudio é a ignorância dos esforços para produzir escrita” (FERREIRO, 2004, p. 12).

No entanto, alguns pesquisadores¹⁷ que também seguem uma linha cognitivista, como esclarece NUNES (1995, p. 7), consideram que embora haja “necessidade do aprendiz compreender a tarefa que realiza, a decodificação é um aspecto que distingue bons de maus leitores”.

Segundo BRAIBANT (1997, p. 170) para uma competência em leitura precisa-se “ao mesmo tempo, ser capaz de decodificar e dar sentido”, requerendo, portanto, destes dois componentes e de ambas combinações.

Esse termo médio que aparentemente decorre tanto das palavras de FERREIRO acima expostas como da referência de NUNES, parece ser o procedimento adequado a guiar a discussão sobre o método de alfabetização.

¹⁷ Tais como C.A. PERFETTI & S. ROTH (Some of Interactive Processes in Reading and Their Role in Reading Skill. In: LESGOLD, A. M. & PERFETTI, C. (Org.). *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1981).

2.3.2 MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO

Os primeiros métodos aplicados ao ensino da língua escrita pertencem a uma vertente que valorizou o processo de *síntese*. Nela se incluem os métodos de soletração, o fônico, o silábico, tendências ainda fortemente presentes nas propostas didáticas atuais.

São métodos que dão ênfase à memorização, repetição, cópias e ditados e, em razão disto, tendem a prevenir falhas ortográficas. Em contraponto desmotivam e restringem a escrita. Este modelo de ensino denomina-se tradicional, com base na concepção empirista.¹⁸ Tais métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto).

Embora focalizem capacidades essenciais ao processo de alfabetização, sobretudo a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita, a crítica a este modelo deve-se a que, quando utilizados de forma exclusiva, apresentam limitações e não exploram as complexas relações entre a fala e a escrita, resultando, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas. (BREGUNCI, 2006)

A outra vertente de métodos, denominada de *analítico*, valoriza o processo de análise e a compreensão de sentidos, propondo uma progressão diferenciada: de unidades mais amplas (palavra, frase, texto) a unidades menores (sílabas ou sua decomposição em grafemas e fonemas). São exemplos dessa abordagem os métodos de palavração (palavra decomposta em sílabas), de sentencição (sentenças decompostas em palavras) e o global de contos (textos). Esses métodos contemplam algumas das capacidades essenciais ao processo de

¹⁸ Ver Capítulo 2.1.2.

alfabetização, - sobretudo o estímulo à leitura de unidades com sentido, pelo reconhecimento global das mesmas, e centram sua atenção em “estratégias visuais” (MOLL 1996, p. 54). Entretanto, quando incorporados de “forma parcial e absoluta, acabam enfatizando construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes apenas a serviço da repetição e da memorização, com objetivo de manter controle mais rígido da seqüência do processo e das formas de interação gradual da criança com a escrita” (BREGUNCI, 2006).

O método analítico surgiu como oposição às idéias de ensino com ênfase na decodificação, resultando no movimento educacional designado de “escola nova” e tendo como representantes teóricos especialmente DECROLY, FREINET e MONTESSORI.¹⁹ Teve como propósito, diz FRANCO (1994, p. 54-55), fazer com que a leitura fosse feita de maneira mais fluente e que a escrita facilitasse a técnica de composição de textos. DECROLY, tendo por base a filosofia de ROUSSEAU, considerou como meta respeitar a personalidade da criança e seus interesses e o ritmo natural para realizar as atividades, incentivar a atividade, ação e a cooperação. A DECROLY deve-se a criação de centros de interesse e as unidades de ensino partindo de frases. Já FREINET defendeu que o ensino da leitura e escrita poderia iniciar a partir de textos, estimulando as crianças a escrevê-los. Outros métodos surgiram, partindo da palavração, frases ou textos, entretanto sua origem mostra-se atrelada a concepções empiristas e inatistas, devido a sua prática ainda buscar a memorização.

¹⁹ MONTESSORI defendeu o método fônico, embora com o pressuposto escolanovista. Suas idéias serão abordadas no capítulo a seguir.

2.3.3 MÉTODO MONTESSORI

Criado pela médica Maria MONTESSORI, o método que leva seu nome tem como princípio não ficar restrito “somente a uma técnica pedagógica de repasse de conhecimentos, mas enfatizar princípios filosóficos, o qual embasam todas as técnicas aplicadas” (BELLO, 2005, p. 76). Baseou-se no respeito às potencialidades da criança, considerando que é agindo que se aprende, e que a verdadeira aprendizagem se estabelece através de atividades ordenadas e com dificuldades crescentes.

Disto MONTESSORI estabeleceu o que chama de princípios fundamentais:

- a) Individualidade: cada criança tem o seu próprio ritmo de trabalho, e tem que ser respeitado para que haja atendimento as diferenças individuais. Neste processo a maturação e a experiência apresentam-se como fatores básicos que se inter-relacionam;
- b) Liberdade: valoriza-se a educação pela liberdade, e a responsabilidade;
- c) Autonomia: a criança conquista a sua autonomia pelo esforço constante, pelo trabalho que realiza através da atividade contínua.
- d) Respeito: sempre que o educador interferir sem necessidade na atividade da criança está faltando com o respeito a ela e ao seu trabalho de auto-desenvolvimento e auto-educação (ANAIS: 1976, p. 312-314).

Além destes haveria outros princípios psicológicos:

- a) As crianças possuem estruturas mentais diferentes das dos adultos;
- b) O desenvolvimento mental infantil progride através de estágios definidos que ocorrem numa ordem fixa para todas as crianças, embora as crianças possam passar de um estágio para outro em idades diferentes.
- c) O desenvolvimento mental infantil é diretamente influenciado pelo amadurecimento físico;
- d) O processo de equilibração engloba as inter-relações que a criança faz a partir da maturação que atingiu (ANAIS: 1976, p.312-314).

Pode-se, então, definir o método montessoriano como estritamente individual, comandado pelo ritmo interior de cada criança. Nesse entendimento a escrita pode iniciar-se precocemente, desde a idade de quatro anos, partindo de uma análise dos sons da palavra. De qualquer forma, antes de iniciar a escrita, deve haver uma preparação dos mecanismos psicomotores na criança.

Para MONTESSORI a leitura depende mais da atividade mental do que do ensinamento, bastando uma análise dos sons para encontrar cada um dos sinais alfabéticos correspondentes. A análise inicia-se com uma série de materiais, com pequenos cartões onde está escrito o nome de um objeto conhecido, daí a criança tenta entender o sentido da palavra lida, colocando o cartãozinho ao lado do objeto que nele está indicado. Em seguida são frases curtas que indicam ações para serem executadas (MONTESSORI, 197_, p. 88).

As salas de aula que se utilizam do método montessoriano diferem das tradicionais por não haver carteiras enfileiradas, o que propicia a movimentação organizada, com isso, auxiliando a possibilidade do conviver social, “bem como, a livre escolha de escolher de forma independente as mesmas atividades em tempos diferentes, individualmente ou em pequenos grupos” (LIMA, 2005, p. 70).

A didática montessoriana tem como objetivo último promover a auto-educação ou a construção de si mesmo, de maneira que a criança que se desenvolve na proposta de MONTESSORI estaria apta para se auto-regular na sociedade que se impõe diante dela. A auto-educação permitiria, nessa visão, que o

indivíduo adulto não precisasse mais de controles externos em seus atos sociais. Esse conceito, PIAGET, anos mais tarde, chamou de “abertura para todos os possíveis” aos que atingissem o período hipotético-dedutivo de inteligência (BELLO, 2005, p. 78-79).

PIAGET ao tecer comentários sobre o método montessoriano, apoiou e valorizou muitas das idéias desta pesquisadora. Todavia considerou os materiais de MONTESSORI padronizados demais, de forma que, na sua opinião, poderiam ser construídos pela própria criança (GIORDANI, 2005, p. 47).

VYGOTSKY (2003, p.155), por seu turno, considera razoável ensinar a leitura e a escrita precocemente, como MONTESSORI enfatiza, mas sua crítica se dá por considerar que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, e não serem tomadas como um exercício meramente mecânico.

Dentre muitos métodos criados, o método montessoriano é um método que valoriza um trabalho sistemático e estruturado, enfatizando as diferentes habilidades e destrezas para a aprendizagem inicial e conseqüentemente as posteriores. Por sua vez, com o advento da perspectiva construtivista, originaram-se críticas contrariando esta didática de priorizar os materiais prontos e não promover a construção e elaboração destes pela própria criança.

2.3.4 ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E SÓCIO-INTERACIONISTA

O que é construtivismo?²⁰ Para PIAGET o “sujeito constrói o conhecimento e as transformações que ocorrem no seu interior”. Todavia, diz DELVAL (2001, p. 76), tal definição, embora contemplasse idéias importantes para o meio educacional, não foi claramente compreendida, passando a ser praticada de maneira empirista por muitos educadores ao considerarem que o “sujeito tivesse que construir por si mesmo todos seus conhecimentos”. O construtivismo teria, enfim, a intenção de “conscientizar o professor como se constitui o conhecimento”, apresentando críticas aos métodos que enfatizavam em suas práticas o mero treinamento e o “fazer sem compreender”(BECKER, 2003, p. 69).

Na realidade, a “concepção construtivista tem a aprendizagem escolar como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido, cuja responsabilidade principal corresponde ao aluno”; mas este processo pode ter a colaboração do professor, companheiros, pais ou outros meios para realizar-se e orientar-se na direção adequada. . Nesta concepção o autêntico artífice do processo de aprendizagem é o aluno: é ele que construirá os significados, sendo função do professor ajudá-lo nesta tarefa (COLL, 2000, p. 387). Em outras palavras, o professor na abordagem construtivista é um “facilitador do processo, um gerador de conflitos cuja superação leva à aprendizagem” (MOLINA, 2005, p. 263).

Assim, para PIAGET deve-se deixar que o aluno apresente seu ponto de vista, ao passo que o professor deve compreender os erros como hipóteses que o aluno faz sobre um determinado conhecimento. Nesse entendimento a aula “consiste em responder às perguntas do aluno, fornecendo as informações, mas não impõe a verdade” (PIAGET, 1998, p. 20).

O estudo da língua escrita, dentro da abordagem construtivista, iniciou-se através das pesquisas de Emilia FERREIRO e Ana TEBEROSKY. Ambas

²⁰ Ver também o Capítulo 2.1.2.

partiram de uma “perspectiva psicolinguística, psicológica e epistemológica de PIAGET como marco de referência para explicarem como as crianças constroem diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 19). Segundo essas pesquisadoras, a escrita se inicia antes da escolarização e segue uma linha de evolução regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Suas investigações “concentram-na psicogênese dos sistemas de interpretação construídos pela criança para compreender a representação alfabética da escrita (...) com vistas à construção de uma teoria sobre sua competência cognitiva, numa abordagem construtivista de sua evolução.” (KATO, 1997, p. 22)

Assim, FERREIRO preocupou-se em investigar as intenções que a criança revela nas diferentes etapas ou processo da produção da escrita para: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, b) compreender a natureza das hipóteses infantis c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 32). O que se concluiu é que estas etapas apresentariam níveis diferenciados, os quais poderiam ser identificados como (i)pré-silábico, (ii)silábico, (iii)silábico-alfabético e (iv)alfabético, sendo que cada nível abarcaria categoria e sub-categorias diferenciadas.²¹

Ressalta-se que Ana TEBEROSKY e Teresa COLOMER (2003, p. 96), ao postular a importância da perspectiva construtivista, considerou necessário para a aprendizagem da escrita, a análise e a segmentação fonológica.

Na perspectiva interacionista, ou sócio-histórica a escrita é tida como um sistema de símbolos e signos, de forma que se busca entender o processo pelo qual a criança passa a atribuir significado à grafia. Nesta concepção a figura do professor é fundamental, a desempenhar papel de mediador no processo de apreensão da escrita em sala de aula. VYGOTSKY, aliás, sustenta que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio (GONTIJO, 2003, p. xiii).

GONTIJO (2005, p.122) enfatiza que tanto LURIA como VYGOTSKY acreditam que a “criança, por nascer imersa num meio em que a

²¹ Segundo BARBOSA, nem todas as crianças evidenciam em sua produção escrita a passagem por todos os níveis (BARBOSA, 2006, p.184).

linguagem escrita é parte integrante do contexto social, elabora certos conhecimentos acerca dos seus usos e das suas funções, antes de ingressar na escola”. Sendo assim quando utiliza na escola a primeira vez à escrita, o professor amplia as possibilidades e facilita determinadas potencialidades humanas. Ademais, a “escrita serve de instrumento para a memória que regula e organiza a atividade mental, além de servir para comunicar idéias e pensamentos”, mas não representa a língua oral, uma vez que estamos inseridos num contexto sócio-cultural (PAIVA, 2006).

Ao final pode-se dizer que, apesar das divergências, FERREIRO e VYGOTSKY convergem quanto à idéia da linguagem escrita ser considerada como uma técnica dependente de métodos e ambos valorizam as hipóteses de escrita que a criança faz antes de iniciar o período formal da alfabetização.

Além disso, vale ressaltar, considerando o universo educacional brasileiro, que apesar da abordagem construtivista não ter como objetivo formular métodos, propostas e concepções educacionais,²² sua posição epistemológica foi tomada como linha de ação pedagógica em muitas escolas públicas, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, de maneira que inúmeros professores passaram a tomá-la como guia no processo de alfabetização, sem um conhecimento teórico mais aprofundado.

²² É o que diz DELVAL (2001, p. 79): “o construtivismo é útil para explicar os efeitos que as práticas educacionais têm, mas não pode prescrever de nenhuma maneira o que se deve fazer”.

3 PESQUISA DE CAMPO

3.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa de campo é exploratória, de natureza qualitativa e quantitativa. O objetivo é verificar as diferentes práticas pedagógicas e o desempenho nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de crianças em processo de alfabetização, a partir do 2º semestre. A considerar que todas as crianças neste período estão em uma fase mais avançada da alfabetização, podendo assim, ler e escrever textos. Realizaram-se três momentos de avaliação, o 1º momento no início do segundo semestre, o 2º após 60 dias, no final do segundo semestre e o 3º no início do ano seguinte, após 70 dias. Pretendeu-se verificar a evolução das habilidades dos sujeitos investigados.

Esclarece-se que será utilizado neste trabalho o termo sócio-interacionismo para designar as abordagens da escola B e da escola C, compreendendo que ambas instituições enfatizam como práticas pedagógicas uma concepção que valoriza a construção do conhecimento e o contexto sócio-histórico-cultural.

3.1.1 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada em três escolas situadas na cidade de Curitiba - PR, durante o 2º semestre de 2005 e início do 1º semestre de 2006. Das escolas pesquisadas, duas pertenciam à rede particular de ensino e a outra à rede pública municipal.

Sendo objetivo da pesquisa analisar práticas pedagógicas diferenciadas quanto às questões de métodos de alfabetização, concepções educacionais, planejamento, didática, seqüência e estruturação das atividades, formas de avaliação, interação professor/aluno, interação aluno/aluno, disciplinas etc...a seleção das escolas ocorreu a partir dos seguintes critérios:

- a. que dentre as três escolas ao menos uma apresentasse metodologia tradicional, onde prevalecesse aprendizagem voltada para uma concepção da linguagem escrita enquanto código, ao passo que nas outras escolas se enfatizasse o ensino da leitura e da escrita através de uma abordagem sócio-interacionista;
- b. que ao menos uma das escolas pertencesse à rede pública de ensino, por serem oriundas destas as crianças que são atendidas no Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas – CENEP, com suspeitas de atraso no desenvolvimento da aprendizagem e com dificuldades ou transtornos de aprendizagem.

3.1.2. DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS:

A **Escola A** pertencente à rede particular de ensino, localizada em uma área central da cidade de Curitiba, atende crianças desde o maternal até o ensino médio. Ocupa ampla área arborizada, com um prédio de construção antigo, porém com instalações de excelente estado de conservação. Apresenta espaço adequado para atividades extra-sala, bem como áreas cobertas para atividades coletivas. A escola fornece aulas em período integral, como também em período regular. Há uma biblioteca infantil e juvenil que é frequentemente utilizada por todos os alunos da escola.

As salas destinadas para o ensino infantil localizam-se na parte térrea, com salas amplas, onde cada uma apresenta uma anti-sala para serem guardadas as mochilas e agasalhos dos respectivos alunos. As carteiras da sala de aula ficam dispostas em semicírculo, o quadro-negro ocupa toda uma parede lateral, há um pequeno calendário ao lado da janela, os armários ocupam duas laterais, onde todas as crianças conseguem alcançar os materiais disponíveis. Em cada sala há um cesto de livros infantis. A sala não dispõe de recursos visuais para leitura do alfabeto e outros atrativos. Apresenta iluminação natural e ventilação adequada.

Há duas professoras na sala de aula, sendo uma a regente e a outra co-regente. As professoras não dispõem de mesa, ficam todo o período da aula orientando os alunos.

A metodologia da escola segue o método Montessori e as aulas de alfabetização são dedicadas aos primeiros horários do início da tarde (13:00h às 15:00h), ficando o período posterior para matemática e outras disciplinas e atividades. A média de alunos por sala de aula geralmente é inferior a 20 alunos.

Tendo a escola como um dos principais objetivos o respeito à individualidade, o ensino se dá de forma individualizada, respeitando-se o ritmo de cada aluno. A aprendizagem da leitura e escrita inicia-se geralmente no Jardim II, onde são trabalhados alguns pré-requisitos e habilidades de prontidão para

alfabetização. No Jardim III, dá-se início a alfabetização propriamente dita, tendo os alunos a idade entre 5 a 6 anos.

A aprendizagem segue uma estrutura hierarquizada, em ordem crescente de dificuldades. Procede-se primeiramente apresentando as letras do alfabeto em letras cursivas minúsculas e maiúsculas em caderno de caligrafia. As vogais são ensinadas, na seguinte forma: “a, o, i, u, e”, primeiramente sendo feito o traçado no chão, e posteriormente no quadro. São introduzidas as consoantes, formando as famílias silábicas, seguindo uma seqüência padronizada (essa seqüência denomina-se ditado mudo, constam no anexo 1).

Os conteúdos estão previamente estruturados, não ocorrendo modificações por outras circunstâncias. A criança escreve bastante, automatizando a escrita devido ao extenso exercício que realiza durante a aula. Paralelamente realiza a leitura e a compreensão.

A equipe pedagógica e a professora entrevistada entendem que o método Montessori sempre parte do som, relacionando-se com a respectiva letra. Posteriormente faz-se a junção e depois se parte para a palavra. Consideram que esse método também tem como objetivo valorizar a função social, o aspecto sensorial, a escrita e o incentivo à leitura. Segundo os integrantes da escola, este método apresenta como ponto positivo que há poucas trocas ortográficas, compreensão da escrita, e as crianças começam a ler com 05 anos de idade com agilidade e entendimento. E devido a esses princípios metodológicos, não apresenta pontos negativos. Como descreve a própria professora *“acredito que o método Montessori não apresenta pontos negativos para a alfabetização, pelo contrário, auxilia para suprimir as dificuldades, por respeitar o ritmo de cada criança, fazendo-a compreender o sentido das letras, para assim compreender as sílabas e conseqüentemente as palavras”*.

Observou-se que durante a prática pedagógica a professora busca orientar a criança em todas as atividades, no quadro-negro ou em outras realizadas no papel. O erro é trabalhado no exato momento de sua ocorrência. Quando a criança faz troca de letra, a professora evoca o som, e a criança o associa ao respectivo grafema. Como o ensino é individualizado, cada criança segue sua tarefa através das fichas. Embora obedeça a uma seqüencialização, há valorização da função social da leitura e da escrita, em muitas atividades. Quando a criança termina sua tarefa, senta-

se ao lado do cesto de livros e escolhe algum do seu interesse. A organização dos conteúdos parece trazer bastante segurança à professora e também aos alunos. Observou-se extrema organização e disciplina. As crianças parecem seguras pela forma como se apropriam da aprendizagem.

Por outro lado, a avaliação é contínua através da constatação diária do desempenho da criança, sendo realizados relatórios descritivos.

Em suma, esta escola se caracteriza por privilegiar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, metodologia que enfatiza o fônico,²³ a produção da escrita através de textos e a compreensão.

A **Escola B** também pertence à rede particular de ensino e localiza-se em um bairro de classe média-alta da cidade de Curitiba, atendendo crianças desde o maternal até o ensino fundamental. A escola ocupa uma ampla área arborizada, com um prédio de construção novo. Apresenta uma proposta diferenciada de ensino, destacando-se na própria concepção e filosofia escolar. A começar na caracterização do pátio escolar, havendo mesas de pingue-pongue, diferentes jogos e brinquedos, casinha de boneca, cabideiro com fantasias, e outros atrativos. Nos corredores da escola há exposição de atividades realizadas pelas crianças nas aulas de artes e fotos de eventos.

No período da manhã funciona o ensino fundamental de 5^a a 8^a série, e à tarde o ensino de educação infantil até a 4^a série. A média de alunos por sala de aula geralmente é de 20 alunos. Há somente uma turma de 1^a série, que funciona no período da tarde, das 13:30 às 18:00 horas. O início da alfabetização dá-se no Jardim III, entretanto a alfabetização propriamente dita realiza-se na 1^a série. A escola apresenta como objetivo fundamental a formação integral do aluno, negando uma perspectiva puramente reprodutora. Estabelece sua prática educativa em bases psicopedagógicas, de acordo com o ideário sócio-interacionista.

A professora utiliza para sua prática pedagógica diversos recursos: já no início da aula, descreve, no canto esquerdo, as tarefas que serão realizadas no decorrer do dia para que todas as crianças tenham noção das atividades que irão realizar e também buscar a leitura com significado. As carteiras mudam de posição

²³ Método fônico é um método que ensina à criança as correspondências fonográficas e a utilizar essas correspondências para pronunciar as palavras escritas (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 99).

de acordo com as tarefas, podendo em muitas situações ficarem dispostas em semicírculo ou em pequenos conjuntos de quatro ou cinco alunos. Também algumas atividades são realizadas no chão.

As paredes são compostas de pequenos armários e painéis, onde são fixadas as atividades, tendo as crianças livre acesso a todos os materiais.

Na parede dos fundos da sala há um painel com o alfabeto, com diferentes tipos de letras. Também há um painel onde são colocados as ocorrências, idéias, reclamações e elogios de um aluno para o outro. Há um cartaz onde se lê: “coleção de palavras que não podemos mais errar” – isto é, por exemplo: sim, não, muito, também, problema, tarefa, leitura, música, ficou, fez, existe, bicho (estas palavras vão sendo colocadas de acordo com as dificuldades das crianças).

A proposta metodológica de alfabetização visa partir sempre dos conhecimentos prévios das crianças, sendo criadas situações de problematização pertinente ao que as crianças apresentam, de modo que possam contextualizar oralmente. A cópia quando feita dá-se após uma reestruturação desta atividade, com a ajuda da professora e dos demais alunos.

Segundo a professora entrevistada, busca-se a sistematização e generalização. A ênfase da alfabetização é a aprendizagem com significado.

Na alfabetização a maior ênfase dá-se em duas áreas de conhecimento: língua portuguesa e matemática. Na área de língua portuguesa os alunos constituem-se como leitores e escritores competentes e na matemática, aprendem sobre o nosso sistema de numeração e sobre as operações. Considera-se que desta maneira as crianças apresentarão poucas trocas ortográficas, produzirão textos com sentido, e a leitura será fluente, com entonação e entendimento, havendo compreensão. Por tratar-se de modelo de aprendizagem que vai se construindo paulatinamente, respeita-se os avanços e retrocessos. Buscam-se reflexões lingüísticas, entendendo a consciência fonológica como importante na concepção da língua. Procura valorizar proposta voltada para o Letramento e a semântica. A professora considera que esta abordagem de ensino busca amenizar os pontos negativos segundo suas palavras *“através da construção de conhecimentos e habilidades que possibilitem o desenvolvimento de um estudante capaz de enfrentar os desafios e dificuldades”*.

Certo dia da semana há um horário reservado para discussão sobre as reclamações, idéias que foram colocadas no painel de ocorrência, sendo que os próprios alunos desempenham o papel de presidente e secretário.

A produção de textos surge de diferentes formas, sendo as crianças conduzidas a elaborá-los, fazerem as correções e compreender as relações entre oralização e escrita.

A professora tem uma pasta individual para cada aluno, estando ali uma avaliação descritiva, como também o relato dos professores de outras disciplinas. Há também uma auto-avaliação da criança, a qual deve relatar se está indo bem, ou qual dificuldade que tem e no que pode melhorar.

A intervenção da professora se dá também individualmente após a realização da tarefa. Trabalha-se a consciência dos sons iniciais, mediais e finais no momento da correção. São propostas atividades de diferentes tipos, buscando sempre esclarecer do se trata, para que haja a possibilidade da criança se conscientizar sobre do que trata. Vê-se que os recursos utilizados desencadeiam a oportunidade da metacognição da criança.

Também se utiliza a hora do conto, com a colaboração de uma professora auxiliar, que lê uma história para o grupo de crianças que já terminou as tarefas. Em suma, através da observação realizada nesta escola, constatou-se a ênfase na construção da leitura e escrita, valorizando-se o papel da interação social.

A **Escola C** pertence à rede municipal do ensino público, localiza-se em um bairro que corresponde atualmente a uma população de classe baixa. Próximo à escola há condomínios de prédios e indústrias. O prédio da escola apresenta dois pavimentos e uma ampla área externa para atividades extra-sala, entretanto não tem brinquedos para crianças pequenas brincarem no pátio externo. Sua estrutura é bem conservada, havendo sala de informática, biblioteca e salão para pequenos eventos. No período da manhã e tarde funcionam turmas da pré-escola até a quarta-série. Há 05 turmas de 1ª série, sendo 02 no período da manhã e 03 no período da tarde. A escola funciona como ciclo, estando as crianças desta pesquisa freqüentando a primeira etapa do ciclo I.

Os corredores apresentam alguns trabalhos em exposição feitos pelos alunos. A arrumação das classes têm todas o mesmo padrão, com carteiras

enfileiradas e trabalhos expostos nas paredes. A proposta metodológica segundo a coordenadora da 1ª série, segue a abordagem sócio-interacionista, pois esta é a linha indicada pela Secretaria da Educação. Os pontos negativos segundo as palavras da coordenadora são tratados na busca de “um modo que facilite a aprendizagem da criança”.

A ênfase é dada à produção de textos e análise lingüística. Segundo a coordenadora, nesta abordagem de alfabetização a criança quando escreve pensa, reflete e consegue contextualizar, e ao ler a criança já apresenta conhecimento do todo. A proposta é sempre partir de temas, não havendo uma sistematização e seqüencialização em ordem de dificuldades.

A professora quase sempre tem uma auxiliar para ajudá-la, e um dia da semana não entra em sala de aula para elaborar as atividades e o planejamento. Os alunos neste dia fazem aulas de informática, educação física e artes.

Observou-se que a prática pedagógica da professora destaca-se pela valorização da escrita, elaboração de textos, com temas que estão sendo estudados. Viu-se, também, que algumas crianças escrevem em letra cursiva e outras em letra caixa alta. A professora auxilia toda a construção do texto e faz a correção. Não há trabalho envolvendo atividades de estimulação da consciência fonológica. Nas paredes da sala há cartazes mostrando as famílias silábicas, como também o alfabeto com figuras representando o nome da letra e palavra.

Em suma, esta escola visa priorizar a escrita, através da construção de textos, entretanto sua prática pedagógica não está voltada para a valorização da interação social enquanto instrumento de aprendizagem entre os alunos.

3.1.3 SELEÇÃO DE SUJEITOS

Como a pesquisa de campo deu-se em diferentes etapas, entendeu-se pertinente avaliar todas as crianças, exceto as repetentes e duas crianças portadoras de deficiência auditiva matriculadas na escola particular designada como escola A, evitando-se com isto a redução da amostra de maneira significativa até o término da coleta de dados. As escolas apresentavam os seguintes alunos matriculados: a escola A, era composta de 17 alunos, a escola B de 19 alunos e a escola C de 25 alunos. De acordo com o previsto, as amostras apresentaram significativa diferença entre a 1ª, 2ª e a 3ª avaliação, isso devido às faltas, atrasos, retenção e transferências de alguns alunos para outras escolas. Selecionou-se por sorteio 15 alunos da escola B e 15 alunos da escola C, visando com isto equiparar com o número da escola A.

Todos os alunos participantes deste projeto também deveriam ter entre 5 anos e meio à 7 anos e meio de idade, por esta ser esta a idade que se inicia o processo de alfabetização. Ressalta-se que os alunos da escola A, por estarem no Jardim III apresentavam a idade entre 5 anos e meio e 6 anos e meio.

Constatou-se que todas as crianças avaliadas frequentaram o pré no ano anterior, com conhecimento básico na aprendizagem da leitura e da escrita, e, também, que aquelas que estavam matriculadas no Jardim III haviam frequentado o Jardim II.

3.1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A **escola A** e a **escola B**, apresentaram muitas características semelhantes no que se refere à situação sócio-econômica e cultural e grau de estudo dos pais. Já a **escola C** diferenciou-se das demais, primeiramente pelos pais terem cursado somente o ensino fundamental e médio incompleto, e também por auferirem renda salarial de três a cinco salários mínimos.

Dos 15 alunos da **escola A**, 13 alunos realizaram o 1º momento de avaliação de leitura e compreensão e 12 realizaram a avaliação de escrita. No 2º momento todos os alunos participaram de todas as avaliações e no 3º momento 14 alunos fizeram todas as etapas de avaliação. Os alunos desta escola tinham entre 5 e 6 anos de idade. Cabe notar que nesta escola os alunos que participaram do processo de avaliação e observação estavam matriculados no Jardim III porque a alfabetização é realizada nesta fase escolar. A idade dos alunos diferenciava-se das demais escolas entre 1 ano ou 1 ano e meio de idade.

Já da **escola B**, constituída de 19 alunos, 18 alunos realizaram o 1º momento da avaliação de leitura e compreensão e 19 alunos realizaram a avaliação de escrita. Já no 2º e 3º momento todos os 19 alunos participaram de todas os momentos de avaliação. Os alunos desta escola tinham entre 6 a 7 anos de idade. Sendo selecionados 15 destes alunos para o estudo.

Por fim, de 25 alunos da **escola C**, 24 alunos realizaram o 1º momento da avaliação de leitura e compreensão e 22 realizaram a avaliação de escrita. No 2º momento, 23 alunos realizaram avaliação de leitura e compreensão, e 22 avaliação de escrita. No 3º momento, 17 alunos realizaram todas as etapas de avaliação. Foram selecionados 15 destes para o estudo.

3.1.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a realização da presente pesquisa fez-se primeiramente um estudo piloto, no início do 2º semestre de 2005, em uma escola municipal de Curitiba, com crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental, tendo sido aplicadas avaliações de leitura, compreensão e escrita. Isso ocorreu por se considerar que as crianças já estariam numa etapa mais adiantada no processo da leitura e da escrita.

Após a análise das tarefas e suas correções deu-se início à pesquisa de campo com a coleta de dados nas três escolas referidas, pesquisa esta que se desenvolveu em três momentos. A primeira ocorreu no início do segundo semestre, a segunda, no final do segundo semestre com intervalo de 60 dias e com o acréscimo de uma quinta pergunta no teste de compreensão, e a terceira no início do seguinte ano letivo, com intervalo de 70 dias.

Ressalta-se que para a escolha do instrumento de leitura, solicitou-se a colaboração de dois professores da Universidade Federal do Paraná, das áreas de Linguística e Língua Portuguesa, como também com o auxílio da orientadora do presente estudo, Profª Tânia Stoltz.

As demais tarefas aplicadas para avaliar a compreensão e escrita das crianças foram elaboradas, adaptadas e aplicadas pela pesquisadora, exceto a avaliação de produção de texto, para o qual houve a colaboração das respectivas professoras de cada escola para aplicação em grande grupo.

Com isto objetivou-se investigar e analisar as práticas pedagógicas e interativas utilizadas pelas professoras e os efeitos destas na aprendizagem dos alunos. As anotações foram feitas pela própria pesquisadora. O presente trabalho também consta de um questionário com perguntas referentes à metodologia, experiência na área de alfabetização, opiniões acerca do respectivo assunto, seus aspectos positivos e negativos.

3.1.6. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Realizou-se um estudo piloto em uma escola municipal de Curitiba, na 1ª série do ensino fundamental, com o objetivo de analisar os instrumentos selecionados para o projeto, se estes estariam adequados e compatíveis ao nível lingüístico das crianças nas áreas de leitura, escrita e compreensão, bem como compreensível para a faixa etária dos respectivos sujeitos. A escola onde se realizou esta investigação localiza-se num bairro de periferia de Curitiba, ofertando ensino integral, utilizando o sistema de ciclos. Após a aplicação da 1ª avaliação, houve dois dias de observação em sala de aula, e, após sete dias fez-se uma 2ª avaliação. A análise de dados desta fase piloto resultou na modificação do tamanho da letra para os testes de leitura de texto, introdução da letra maiúscula em caixa alta para as crianças que ainda não apresentavam domínio da letra de imprensa e a certificação que todos os alunos tinham conhecimento sobre os personagens do gibi da Mônica antes de ser solicitada a escrita de texto.

§ 3.1.6.1 - PRIMEIRA ETAPA (1º momento de avaliação)

TAREFA 1: AVALIAÇÃO DE LEITURA DE TEXTO

Esta tarefa teve como objetivo verificar o nível de leitura referente aos aspectos de decodificação e fluência e analisar os tipos de erros e as estratégias utilizadas pelas crianças.

Sabe-se que as abordagens metodológicas diferem entre si, existindo métodos que buscam partir de unidades mínimas, iniciando a leitura através de estratégias de decodificação que significa converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafema-fonemas. Já outras

abordagens buscam desde o início da aprendizagem expor as crianças com materiais dentro de um contexto com lógica e significado, para que façam associações com sentido e compreensão. Diante disso, pretendeu-se analisar quais estratégias que predominam nos diferentes grupos.

Embora aprender a ler compreenda uma série de habilidades, há teóricos que diferem suas opiniões. CAPOVILLA e CAPOVILLA (2002, p. 52) consideram que a decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura, ficando as outras competências associadas a ela como pré-requisitos, porque após este estágio a leitura evolui e se torna mais veloz e precisa, dando possibilidades para que outras competências sejam adquiridas, e haja compreensão e interpretação. Por outro lado, há teóricos, como FERREIRO, que desconsideram a decodificação como uma habilidade essencial, enfatizando que a aprendizagem da leitura significa elaborar pistas e fazer hipóteses através de mecanismos ideovisuais.

Já a fluência é uma habilidade de ler com velocidade e precisão, extraindo o significado do que é lido.

O instrumento utilizado para avaliar a leitura consistiu de um texto com dificuldades relacionadas à acentuação, alguns encontros consonantais e dígrafos, entretanto que estivessem ao alcance desta fase mais avançada do processo de alfabetização. O texto foi extraído de um livro didático de 1ª série, com o título “Os óculos da vovó” (AZEVEDO, 1997), composto de 55 palavras.

O procedimento de aplicação se deu de forma individual, apresentando à criança o texto com letra de imprensa para as que já tinham este domínio e letra em caixa alta para outras que ainda não tinham este domínio, sendo solicitado às mesmas que lessem em voz alta.²⁴ A anotação foi feita na folha de leitura de cada criança.

A análise dos dados da avaliação de leitura consistiu em verificar a forma de leitura, quanto à decodificação e fluência, bem como os tipos de erros apresentados e as estratégias utilizadas.

Os critérios de análise da avaliação de leitura, quanto à decodificação e fluência, foram elaborados e adaptados com base nas pesquisas de

²⁴ Ver a respeito os Anexos 2 e 3.

BARRERA (2000, p.107), a proposta de CONDEMARÍN e MEDINA (2005, p. 98-99) e a de ALLIENDE e CONDEMARÍN (2005 p.106).

Seguem abaixo os critérios estabelecidos:

- a) recusa-se a “ler”;
- b) lê “letra por letra”;
- c) leitura silabada.
- d) lê lentamente seguindo palavra por palavra;
- e) decodifica com dificuldades palavras desconhecidas, fazendo algumas adivinhações;
- f) leitura parcialmente fluente;
- g) leitura fluente;
- h) leitura com letra de imprensa;
- i) leitura com letra de caixa alta

Para a análise dos tipos de erros escolheu-se como critério selecionar os erros apresentados com maior incidência nas três escolas pesquisadas. A pontuação atribuída foi de um ponto para cada erro. Os critérios, por sua vez, foram os seguintes:

- a) confunde consoantes que tem um som próximo: trocas surda/sonoras;
- b) confunde encontros consonantais e dígrafos;
- c) ignora acentuação e pontuação;
- d) omissões, acréscimos e inversões;
- e) troca de vogais, falhas de discriminação visual e configurações semelhantes;
- f) outros tipos de erros;
- g) sem erros;
- h) muitas dificuldades.

TAREFA 2: AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO

Esta tarefa teve como objetivo verificar o nível de compreensão da criança após a leitura do texto “Os óculos da vovó”. Sendo o objetivo da leitura a compreensão do que se lê, esta compreensão pode ser considerada do tipo literal ou inferencial.

As perguntas literais dizem respeito às perguntas diretamente relacionadas ao texto, limitando-se a cobrar a lembrança imediata de detalhes. Já as perguntas inferenciais exigem que se use a idéia do texto para levantar hipóteses, permitindo a construção de novas proposições a partir dessas já dadas. Geralmente a compreensão tipo inferencial está atrelada à metodologia utilizada para trabalhar tal tarefa.

O instrumento utilizado para verificar esta competência foi o próprio texto recém lido em voz alta pela criança “Os óculos da vovó”. A pesquisadora realizou quatro perguntas²⁵ do tipo literal na 1ª avaliação e cinco perguntas na 2ª avaliação, sendo esta 5ª pergunta do tipo inferencial.

O procedimento estabelecido deu-se de forma individual, onde o texto não ficou disponível para a criança buscar auxílio para suas respostas. As respostas foram anotadas no folha do próprio texto.

A análise dos dados da compreensão da leitura consistiu em verificar o tipo de respostas que cada criança deu, estabelecendo como forma de critério pontuar de 1 à 4 pontos dependendo da resposta às perguntas do texto.

Os resultados foram classificados da seguinte forma:

- a) respostas inferenciais, buscando analogias;
- b) respostas objetivas (destacadas do próprio texto);
- c) respostas parciais ou incompletas;
- d) esquece o que leu.
- e) muitas dificuldades.

²⁵ Ver anexo 4

TAREFA 3: AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Esta tarefa teve como objetivo verificar o nível de escrita da criança, sua competência narrativa, os tipos de erros ortográficos, bem como verificar a existência de habilidades específicas que as práticas pedagógicas produzem no processo de aprendizagem de cada grupo. Pois, tendo-se formas diferenciadas de metodologias, pode-se detectar formas diferentes de narrativas e ortografia. Sabe-se que nas práticas tradicionais de escrita, a ênfase se dá em treinar a criança a dominar as correspondências grafo-fônicas, correção ortográfica e gramática, assim como outros aspectos de apresentação, como: caligrafia, pontuação, concordância e conjugação, ficando a prática pedagógica pautada numa hierarquia didática, refletindo-se dessa maneira numa “expressão de escrita estereotipada, sem nenhuma função comunicativa” (FERREIRO, 1993, p. 18).

Contrapondo-se a essa prática, a abordagem sócio-interacionista tem como objetivo levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem, fazendo hipótese sobre as relações entre as letras e seus sons e significados, de forma natural e espontânea.

O instrumento utilizado nesta avaliação consistiu de uma gravura com os personagens da “Turma da Mônica”,²⁶ lápis e borracha.

O procedimento da aplicação da prova deu-se em grupo, na sala de aula, biblioteca e pátio da escola nos horários que todas as crianças estavam tendo aula, solicitando-se que cada criança observasse a gravura e posteriormente escrevesse um texto.

A análise dos dados da escrita de textos consistiu de três procedimentos:

- a. verificar os tipos de erros de forma individual da criança e depois em relação ao grupo da cada escola. Para esta análise foram selecionados alguns tipos de erros mais frequentes nesta etapa da aquisição da aprendizagem da escrita, adaptação do modelo da classificação que

²⁶ Ver anexo 5

ZORZI (1998) estabeleceu no seu trabalho “Aprender a escrever”, como também a classificação que GUIMARÃES (2003, p.151-156) apresentou no seu estudo “O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: Relação entre consciência fonológica e representações ortográficas”. O critério estabelecido para a análise desta tarefa foi de um ponto para cada tipo de erro.

- b. verificar os tipos de textos escritos por cada criança e analisá-los em relação ao grupo de cada escola. Para a análise desta tarefa, fez-se uma adaptação nas categorizações propostas por REGO (1986), NUNES (1995) e BOSSE (2004). O critério de análise consistiu em verificar o nível de produção de texto de cada criança e categorizá-lo.
- c. verificar os níveis da linguagem escrita alcançada por cada criança. Para a análise desta tarefa utilizou-se a categoria de evolução de níveis da escrita segundo Emilia FERREIRO. A pontuação consistiu em estabelecer o nível de escrita de acordo com o desempenho da criança.

Categoria para classificação dos erros ortográficos segundo ZORZI (1998) e GUIMARÃES (2003).

Como a classificação sugerida por ZORZI e GUIMARÃES abarca erros ortográficos que se estendem até o nível de 4ª série, selecionaram-se para este estudo aqueles que estão presentes com maior frequência no início da alfabetização da criança, propondo uma síntese e junção de algumas categorias. Para tal análise, foram estabelecidas as seguintes categorias.

- a) trocas surdas e sonoras: são os erros relacionados entre as trocas dos pares **p/b; t/d; q/c; f/v; ch-x/ j-g;**
- b) trocas de letras decorrentes da transcrição da fala ou derivadas da forma que a criança estabeleceu no seu uso de língua falada e língua escrita (estava/istava; tesoura/tesolra); erros provenientes das correspondências que um mesmo som pode ser escrito por várias

letras ou, inversamente, uma mesma letra pode representar diferentes sons, o qual Zorzi denominou de representações múltiplas (tijolo/tigolo);

- c) erros de segmentação: junção/separação não convencional de palavras: (pelo lado/pelolado, descer/ de ser, naquele/naque lê);
- d) erros por omissão, acréscimo ou inversão de letras ou sílabas: (estava/estatava; indo/nido; tesoura/tesora);
- e) outros: alterações observadas em uma ou outra criança em particular;
- f) muitas dificuldades;
- g) sem erros.

Categoria para classificação dos níveis de estórias:

- a) Categoria I: Não produção
- b) Categoria II: Não-histórias. A criança se limita a escrever uma ou duas frases soltas, texto cartilhado, com ou sem referência a gravura. Os textos são incoerentes, destituídos de significado lógico.
- c) Categoria III: As produções desta categoria incluem os textos que se aproximam a produções adequadas, com ou sem seqüência de ações da cena, mas são produções ainda limitadas.
- d) Categoria IV: As produções já são constituídas de elementos com significação coerente, com história completa e narrativa elaborada.

Categoria para classificação dos níveis de escrita:

- a) Nível pré-silábico: Ainda não foi alcançado o nível alfabético da escrita.
- b) Nível alfabético-inicial: A escrita apresenta falhas por aglutinação ou segregação de palavras, trocas e omissões de letras ou sílabas,

tornando pouco legível parte do texto ou todo texto por elas produzido.

- c) Nível alfabético: Já foi alcançado o nível alfabético da escrita, e há menor frequência de erro, onde essas alterações gráficas pouco prejudicam a legibilidade do texto produzido, embora aconteçam algumas omissões e/ou trocas de letras, aglutinação de palavras. Os encontros consonantais e dígrafos podem ser escritos corretamente ou não.

§ 3.1.6.2 - SEGUNDA ETAPA

TAREFA 1 – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

A segunda etapa da pesquisa consistiu da “Observação em Sala de Aula” em cada instituição que se deu o trabalho. O objetivo desta observação, foi de conhecer os procedimentos didáticos, práticas pedagógicas e interativas trabalhadas por cada professor e se estas eram condizentes com as propostas metodológicas de cada escola. Realizou-se uma média de oito observações em cada sala de aula.

Escolheu-se como critério realizar uma observação livre e registrar os acontecimentos anotando graficamente a atuação da professora. Diante deste precedente, elaboraram-se posteriormente algumas categorias para classificar a forma que se dava o processo de ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas.

Para a análise das práticas pedagógicas a pesquisa seguiu os seguintes procedimentos:

- a. Verificar como acontece a interação professor e aluno: professor interage com o aluno facilitando a processo de aprendizagem, e o aluno busca esta interação no processo ensino-aprendizagem
- b. Professor realiza diferentes tipos de intervenções, para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado, visando atender as múltiplas formas de aprendizagem do aluno.

- c. Professor busca contextualizar o conhecimento trabalhado com a realidade vivida.
- d. Como se dá a interação entre os alunos e a aprendizagem.
- e. Como o professor elabora seu planejamento.

§ 3.1.6.3 - TERCEIRA ETAPA (2º momento de avaliação)

Na terceira etapa as tarefas 1 , 2, e 3 foram reaplicadas, após 60 dias (dois meses) da 1ª avaliação. Acrescentou-se neste 2º momento de avaliação uma nova pergunta que exigia do leitor uma compreensão inferencial, o qual constou na avaliação do 3º momento da avaliação.²⁷

§ 3.1.6.4 - QUARTA ETAPA (3ª avaliação)

Na quarta etapa as tarefas 1, 2 e 3 foram novamente aplicadas. O procedimento deu-se após o período de férias, quando as crianças já haviam iniciado novo ano letivo. Buscou-se realizar estas avaliações já no começo do ano para haver verificação do aprendizado realizado no ano anterior.

O objetivo destas avaliações, em geral, foi de analisar se no decorrer de um período os resultados gerais apresentariam diferenças derivadas basicamente das práticas pedagógicas, e se estas diferenças se dariam entre todas as escolas, ou se estas diferenças estariam relacionadas aos grupos de criança de cada turma.

Uma vez que o objetivo da pesquisa foi analisar o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, considerou-se oportuno solicitar para que cada professor das escolas pesquisadas respondesse a um questionário explicitando sua

²⁷ Ver Anexo 6.

metodologia e a sua forma de trabalhar (prática pedagógica). Este questionário constou de seis perguntas.²⁸

²⁸ Ver Anexo 7.

3.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Aplicada as avaliações, cabia agora realizar análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos nas três escolas investigadas, isto quanto às habilidades de leitura, escrita e compreensão, como também uma análise comparativa das práticas pedagógicas de cada professora em sala de aula.

3.2.1 – LEITURA

QUADRO 1- DECODIFICAÇÃO E FLUÊNCIA

| Quadro 1 ²⁹ - Decodificação e Fluência | Escola A | | | Escola B | | | Escola C | | |
|--|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|
| | 1ª aval. | 2ªaval. | 3ªaval. | 1ª aval. | 2ªaval. | 3ªaval. | 1ª aval. | 2ªaval. | 3ªaval. |
| Recusa-se a ler | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Leitura letra por letra | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Leitura silabada | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 8 | 6 | 5 |
| Lê atentamente seguindo palavra por palavra | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 |
| Leitura parcialmente fluente | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Leitura fluente | 5 | 7 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5 | 5 | 5 |
| Leitura com letra de imprensa | 13 | 15 | 14 | 14 | 15 | 15 | 7 | 7 | 7 |
| Leitura com letra de caixa-alta | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 | 8 |
| Total de crianças | 13 | 15 | 14 | 14 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |

Análise: A escola B apresentou desempenho superior na habilidade de leitura, quanto a fluência, comparado a escola C. Já comparado a escola A, isto não deu-se de

²⁹ Ver quadro 1A, 1B e 1C em anexo.

maneira significativa. Quanto a escola C, esta foi a única que apresentou alunos ainda lendo letra por letra e em caixa-alta.

QUADRO 2- TIPOS DE ERROS DE LEITURA

| Quadro 2 ³⁰ – Tipos de erros de leitura | Escola A | | | Escola B | | | Escola C | | |
|--|----------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|---------|
| | 1ª aval. | 2ªaval. | 3ªaval. | 1ª aval. | 2ªaval. | 3ªaval. | 1ª aval. | 2ªaval. | 3ªaval. |
| Trocas surdo-sonoras (som próximo) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 |
| Encontro-consonantal e dígrafo | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 5 | 6 | 2 |
| Acentuação e pontuação | 5 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 6 | 4 | 5 |
| Omissões, acréscimos e inversões | 5 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 7 | 0 | 2 |
| Troca de vogais, falhas qto. à discriminação visual ou configurações semelhantes | 1 | 2 | 1 | 1 | 6 | 5 | 16 | 6 | 10 |
| Outros tipos de erros | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sem erros | 8 | 11 | 10 | 1 | 8 | 9 | 2 | 3 | 1 |
| Muitas dificuldades | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 | 7 |
| Total de erros | 12 | 5 | 6 | 17 | 9 | 7 | 35 | 18 | 20 |
| Total de alunos | 13 | 15 | 14 | 14 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |

Análise: A escola C foi a instituição escolar que evidenciou o maior número de erros e dificuldades em todos os aspectos avaliados.

³⁰ Ver quadro 2A, 2B e 2C em anexo.

3.2.2 – COMPREENSÃO

QUADRO 3 - TIPOS DE COMPREENSÃO

| Quadro 3 ³¹ Tipos de compreensão | Escola A | | | Escola B | | | Escola C | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. |
| Respostas inferenciais | 0 | 1 | 10 | 0 | 1 | 5 | 0 | 1 | 4 |
| Respostas objetivas | 8 | 7 | 2 | 8 | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 |
| Resp. parciais ou incompletas | 3 | 6 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 5 |
| Esquece o que leu | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| Muitas dificuldades | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 5 | 3 |
| Total: | 13 | 15 | 14 | 14 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |

Análise: A escola A apresentou maior número de respostas inferenciais, a escola B maior número de respostas objetivas e a escola C maior números de respostas incompletas e parciais.

3.2.3 - ESCRITA

Verificou-se o desempenho da escrita através de três tipos de análise:

- a. adaptação das categorias da classificação de ZORZI e GUIMARÃES para os tipos de erros ortográficos, selecionando aqueles que apresentam maior frequência de erros no processo da alfabetização (Quadro 4);
- b. adaptação da categoria de REGO e NUNES para verificar o conteúdo da história (Quadro 5);
- c. categoria segundo Emília FERREIRO (Quadro 6).

³¹ Ver quadro 3A, 3B e 3C ver em anexo.

QUADRO 4 - TIPOS DE ERROS ORTOGRÁFICOS

| Quadro 4 ³² Tipos de erros ortográficos | Escola A | | | Escola B | | | Escola C | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. |
| Trocas surdo-sonoras | 1 | 0 | 2 | 7 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| Múltiplas trocas | 29 | 41 | 50 | 101 | 100 | 99 | 78 | 84 | 84 |
| junção e separação | 21 | 16 | 22 | 37 | 20 | 25 | 40 | 30 | 22 |
| Omissão, acréscimo, inversão letras/sílabas. | 11 | 13 | 12 | 12 | 5 | 12 | 5 | 8 | 5 |
| Outras trocas – mal- traçado, parágrafo. | 33 | 46 | 39 | 57 | 63 | 38 | 14 | 10 | 19 |
| Muitas dificuldades | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 6 | 5 |
| Sem erros | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Letra caixa alta | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 11 | 12 |
| Letra cursiva | 12 | 15 | 14 | 15 | 15 | 15 | 3 | 3 | 3 |
| Total de erros | 95 | 116 | 125 | 214 | 191 | 175 | 138 | 135 | 132 |
| Total de alunos | 12 | 15 | 14 | 15 | 15 | 15 | 13 | 14 | 15 |

* neste quadro desconsiderou-se para soma total de erros, os itens relacionados a “muitas dificuldades”, pouco/nenhum erro” e o tipo de letra”.

Análise: A escola B foi a instituição que apresentou maior número de erros comparado a escola A e C. No entanto, a escola C, comparado a escola A, apresentou número reduzido de palavras escritas. A escola C foi a instituição que apresentou maior números de alunos escrevendo em caixa-alta.

QUADRO 5 – CONTEÚDO E TIPOS DE TEXTOS

| Quadro 5 ³³ Conteúdo e Tipos de textos | Escola A | | | Escola B | | | Escola C | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. |
| Categoria I | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Categoria II | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 4 |
| Categoria III | 7 | 7 | 9 | 8 | 7 | 7 | 6 | 5 | 7 |
| Categoria IV | 5 | 7 | 4 | 5 | 7 | 6 | 4 | 4 | 4 |
| Total: | 12 | 15 | 14 | 15 | 15 | 15 | 13 | 14 | 15 |

³² Ver quadro 4 A, 4 B e 4 C em anexo.

³³ Ver quadro 5 A, 5 B e 5 C em anexo.

Análise: A escola B apresentou textos mais contextualizados e criativos do que as escolas A e C. No entanto entre a escola A e a escola C, constatou-se que a escola C apresentou nível inferior de competência narrativa.

QUADRO 6 – NÍVEL DE ESCRITA

| Quadro 6 ³⁴ Nível de escrita | Escola A | | | Escola B | | | Escola C | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. | 1ª aval. | 2ª aval. | 3ª aval. |
| Pré-silábico | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Alfabético-inicial | 1 | 2 | 1 | 9 | 6 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Alfabético | 11 | 13 | 13 | 6 | 9 | 12 | 9 | 9 | 11 |
| Total: | 12 | 15 | 14 | 15 | 15 | 15 | 13 | 14 | 15 |

Análise: A escola C embora tenha alcançado número quase semelhante de alunos no estágio alfabético, foi a escola que apresentou textos destituídos de histórias adequadas e número reduzido de palavras comparado à escola A e B. Analisando-se os resultados obtidos, verifica-se que as escolas A e B, embora tenham apresentado certas discrepâncias em algumas habilidades, esta diferença não se deu de forma significativa e relevante como visto em relação a escola C.

³⁴ Ver quadro 6 A, 6 B e 6 C em anexo.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Como se optou em fazer análise dos dados por meio de uma abordagem qualitativa, houve necessidade de interpretação individual do desempenho das crianças submetidas a avaliação de leitura, escrita e compreensão, posteriormente uma análise do grupo de cada escola.

Assim, primeiramente, será demonstrado o comportamento perante o desempenho dos alunos da escola A, em seguida da escola B e, depois, da escola C. Posteriormente seguirá explanação sobre a análise qualitativa das práticas pedagógicas.

Por último será apresentada análise e discussão dos dados estatísticos entre os grupos.

3.3.1 – ANÁLISE QUALITATIVA POR ALUNO / ESCOLA

§ 3.3.1.1 - **Escola A**: Retoma-se, inicialmente, que a Escola A tem como procedimento padrão ensinar a leitura e a escrita partindo do código, com ênfase no método fônico.

§ 3.3.1.1.1 – **Análise individual: leitura , escrita e compreensão.**

1-**G. T.** apresentou inicialmente uma leitura que se apóia no processo de decodificação e posteriormente foi avançando para uma etapa de leitura de palavra por palavra. Uma vez que sua decodificação e análise grafo-fonêmica se dá pela rota fonológica, apresentou poucos erros, como trocas por falha de memória áudio-verbal e omissão. Sua compreensão mostrou-se primeiramente enquadrada dentro da categoria IV, denotando pouca lembrança a respeito do texto lido. Nas etapas seguintes apresentou respostas parciais e incompletas. Quanto à escrita, seu texto tem coerência e seqüência de idéias e poucas trocas ortográficas. Fez uso de título, parágrafo e letra cursiva. Ex: dos tipos de erros ortográficos: cima/sima; turma/tuma.

2- **F.** apresentou na 1ª avaliação leitura silabada e lenta, associando o som a determinado grafema. No entanto, no decorrer do processo sua leitura mostrou-se quase fluente, sem trocas ou erros. Sua compreensão deu-se a princípio de forma literal, com melhoras significativas nas avaliações subseqüentes. Sua escrita mostrou mínimas trocas ou omissões, encontrando-se no nível alfabético. Seu texto escrito situou-se na categoria II, com produção ainda limitada. Fez uso de letra cursiva, título, parágrafo e expressões de sentimentos. Ex: ah! ah!, ah!... para expressar alegria).

3- **M. L.** mostrou leitura fluente, adequada entonação, ritmo e pronúncia dos aspectos fonológicos. Devido à rápida decodificação, apresentou na 1ª avaliação troca na acentuação de uma palavra, rapidamente corrigida. Sua compreensão deu-se

de forma literal, com respostas objetivas nas três avaliações realizadas. Sua produção de escrita apresentou algumas omissões, que foram sanadas no decorrer de suas produções. Sua competência narrativa, embora apresente seqüência de ações adequadas, ainda se mostra limitada. Está no estágio alfabético, fazendo uso correto da letra cursiva, parágrafo e pontuação. Ex. dos erros ortográficos: parque/parqui; Mônica/mônica; quando/quamdo.

4- **O.** apresentou evolução no decorrer das avaliações de leitura, alcançando fluência e velocidade. Os erros deram-se por trocas de vogais, acréscimo de letras e déficit de atenção; quanto à compreensão, apresentou respostas objetivas e incompletas. Sua escrita situa-se no nível alfabético, com algumas trocas assistemáticas. Faz uso da letra cursiva, parágrafo e pontuação. Vale ressaltar que durante a avaliação **O.** mostrou certa agitação motora e desatenção, com prejuízo em seu desempenho. Ex. de erros ortográficos: cebolinha/sebolinha; disse/dece; por favor/purfavor; apareceu/apareseu.

5- **G. R.** realizou uma leitura parcialmente fluente, inicialmente com algumas omissões de acentuação e confusão na pronúncia do fonema que representa o som **ã** e o som **na**. No entanto percebeu sua troca e rapidamente fez auto-correção. Demonstrou indicativos de inferência nas respostas sobre o texto lido, pois ao não lembrar a resposta correta apelou para sinônimos. Ex: vocábulo almofada denominou de travesseiro. Sua escrita mostrou-se criativa na 1ª avaliação, com logicidade de idéias. Ex: “A Mônica foi brincar com seus amigos no escorregador. A Magali sem querer empurrou a Mônica. Ela gritou e ficou assustada porque não queria matar o ratinho. Finalmente não matou o ratinho. O ratinho não se machucou”. Entretanto, na 2ª e 3ª avaliação houve aumento de erros e redução de texto. Considera-se que tal dificuldade pode ser conseqüência da pressa com que executou a tarefa, desatenção e trocas ortográficas por não ter adquirido a forma padrão da escrita. Ex. de erros ortográficos e trocas surdo-sonora: Mônica/monica; estava/es tava; brincando/bricodo; empurrou/enpurol; ficou/vicou.

6- **M. C.** realizou uma leitura fluente nas três avaliações de leitura, e sua compreensão deu-se com respostas inicialmente objetivas e posteriormente com indicativos de compreensão inferencial. Quanto à escrita, demonstrou ter o domínio da letra cursiva, com riqueza e coerência de idéias. Os erros de ortografia na 1ª e 2ª avaliação mostraram-se provenientes das correspondências que um mesmo som pode

ser escrito por várias letras. Ex: puxou/puchou, conseguir/conceguir. O nível da sua escrita insere-se no estágio alfabético.

7- **G. C.** realizou na 1ª e 2ª avaliação leitura fragmentada e lenta. Na 3ª avaliação apresentou leitura fluente e rápida, sem trocas ou erros quanto às correspondências grafema-fonema. Sua compreensão deu-se primeiramente de forma objetiva, com progresso nas etapas posteriores. Quanto à escrita, constatou-se que se situa no nível alfabético, com algumas omissões e segmentações de palavras. O conteúdo do seu texto classifica-se dentro da categoria IV, constituída de narrativa completa e criativa. Ex. de erros ortográficos: escorregador/escoregador; foram/foras; disse/dise; estava/es tava; escorregando/escorrecando.

8- **R.** realizou uma leitura lenta nos três momentos de avaliação de leitura, porém sem erros quanto aos sinais gráficos. Demonstrou compreender o significado do texto, apresentando respostas inicialmente parciais e posteriormente objetivas e literais. Na escrita, observou-se diferença quanto à competência textual, tendo havido no decorrer das produções um pequeno decréscimo quanto a quantidade e qualidade do texto. Ex: do 1º texto: "Mônica estava escorregando e ela não viu que tinha um rato. Aí ficou com medo e gritou: - Há! Eu vou cair. A Magali não disse nada e ficaram olhando com uma cara de assustados". Ex: do 3º texto: " Num lindo dia Mônica e sua turma forão ao parque, quando Mônica escoregar há um rato Magali me ajude Cauma Mônica". Observou-se-se erros decorrentes da não internalização dos padrões convencionais da escrita, junções e omissões, e falhas relacionadas ao aspecto sintático na 3ª produção de texto. Ex. de erros ortográficos: empurrou/empurou; apareceu/apareceu; em cima/emsima; foram/forao.

9-**G.P.** realizou leitura fluente e rápida, sem dificuldades nas palavras que continham dígrafos, encontro consonantal e acentuação. Tem-se como hipótese que seu desempenho ocorreu devido à rota fonológica que se deu na apropriação da leitura. Entretanto, verificou-se que sua compreensão só alcançou nível de respostas inferenciais no 3º momento de avaliação, correspondendo a muitas teorias que enfatizam que embora existam sujeitos considerados como excelentes decodificadores, podem se mostrar com dificuldades na compreensão. Quanto à escrita, **G.P.** utiliza letra cursiva e seus erros ortográficos são decorrentes da não internalização das regras ortográficas, como omissão do *ss* e *rr* e acentuação da palavra *Mônica*. Apresentou texto que se classifica na categoria III, destituído de

uma narrativa mais elaborada. Ex. de erros ortográficos: depressa/depresa; assustada/asustada; escorregar/escoregar.

10- **L. H.** realizou leitura fluente e rápida, sem evidenciar erros de reconhecimento visual e auditivo. Apresentou diferenças de resultados no teste de compreensão, notando-se novamente certo atraso para alcançar a compreensão quando esta vem acompanhada de uma leitura com satisfatória velocidade. Utilizou em todas as avaliações de escrita, letra cursiva. Seu texto apresentou riqueza de idéias, coerência e sequencialização. Evidenciou criatividade ao narrar a história, fazendo uso da mesma linguagem do personagem Cebolinha para caracterizar sua escrita. Seu texto classificou-se nas três etapas investigadas dentro da categoria IV, e seus erros deram-se por falhas no uso da acentuação e omissão de dígrafos nas palavras assustada/asustada, trocas de letras nas palavras respondeu/respoudeu.

11- **N.** faltou na 1ª avaliação de leitura e nas avaliações seguintes observou-se que sua leitura foi medianamente fluente, apresentando algumas pausas decorrentes da análise fônica necessária para decodificar algumas palavras. Sua compreensão primeiramente mostrou-se parcial, alcançando melhor nível de inferências na 3ª etapa da avaliação. Na produção de texto, observou-se na 1ª e 2ª avaliação, adequada clareza para narrar os fatos da gravura e na 3ª avaliação falhas de construção das idéias no qual buscava expressar. Sua produção classifica-se dentro da categoria III, e o nível da escrita dentro do estágio alfabético. Ex: do 2º texto: “A Mônica estava indo ao escorregador daí ela não escorregou até o fim do escorregador porque o rato estava no fim do escorregador daí a Magali chegou e dise que foi Mônica, eu tenho medo de rrato. Mônica não corra esta suada”. Ex: do 3º texto: “Mônica dece logo. Mais tem um rato la enbacho. A Monica eu cosigo mata ese rato, quero vê, tabom, sai da frete, pronto detusa”. Os erros ortográficos deram-se por trocas decorrentes da não internalização da regras ortográficas, segmentação de palavras, omissão e acentuação. Ex. de erros ortográficos: disse/dese; embaixo/enbacho; dentuça/detusa; frente/frete.

12- **J. L.** apresentou na 1ª e 2ª avaliação leitura parcialmente fluente, com erro de acentuação que foi rapidamente corrigido ao constatar que a palavra seguinte referia-se ao nome da vovó Januária (gênero feminino), compreendendo assim, que tal palavra modificava o sentido do texto. Na 3ª avaliação evidenciou melhor desempenho. Sua compreensão inicialmente mostrou-se parcial, e em um 3º

momento, literal, limitando-se a responder de forma objetiva as perguntas. Sua produção textual classifica-se na categoria III, constituída de significado lógico, porém limitada e com pouca criatividade. Sua escrita encontra-se no nível alfabético, com erros ortográficos provenientes da não internalização das regras ortográficas, tais como subiu/çubiuficarã/ficarãoturma/Tuma.

13- **B.** realizou na 1ª e 2ª avaliação leitura silabada e lenta, com erros de acentuação e omissão de palavras. Assim esqueceu o que havia lido num primeiro momento e, no segundo, suas respostas mostraram-se parciais e incompletas. Na 3ª avaliação sua leitura, embora não tenha alcançado fluência, mostrou-se precisa (com conhecimento do código e compreensão do significado). **B.** faltou na 1ª avaliação da produção de textos, ficando sua avaliação constituída de duas provas de escrita. Na 2ª avaliação, apresentou uma narração destituída de elementos semânticos para sequencializar idéias e dar coesão ao texto. Apresentou erros de ortografia decorrentes de segmentação e outros provenientes das representações múltiplas que nosso código alfabético pode representar. Sua escrita classificou-se dentro da categoria II e III. O nível da escrita encontra-se no estágio em transição do alfabético inicial para o alfabético. Ex. de erros ortográficos: se assustou/seassustou; que estava/quetava; escorregador/escoregador; rato/rrato.

14- **L.** apresentou leitura fluente e precisa, sem trocas ou falhas na representação grafema/fonema. Sua compreensão mostrou-se objetiva e literal, respondendo somente as perguntas de acordo com aquilo que leu. Quanto à escrita, apresentou adequada produção textual, com riqueza e sequencialização de idéias, mínimos erros ortográficos, sendo estes devido a uma troca fonológica dos pares surdo/sonoro: fez/vez, uma troca de vogal; olhando/olhanda e outras de acentuação. Sua escrita encontra-se no nível alfabético e classifica-se na categoria IV.

15- **J. P.** realizou a 2ª e 3ª avaliação de leitura de maneira parcialmente fluente, sem erros no reconhecimento dos sinais gráficos. Apresentou compreensão primeiramente de forma literal e posteriormente inferencial. Sua escrita encontra-se no nível alfabético e sua produção textual, embora apresente sequencialização e coerência de idéias, ainda constitui-se como narrativa limitada. Apresentou poucos erros ortográficos, sendo estes decorrentes da não internalização da escrita padrão, como: conseguiu/comsiguiu, escorregador/escoregador, fugiu/fujio.

§ 3.3.1.1.1 – Análise do Grupo A

O desempenho do *grupo A* referente à habilidade de leitura apresentou relativa melhora no decorrer das etapas da avaliação. Das 14 crianças analisadas até o final da pesquisa, 7 delas apresentaram leitura fluente e sem erros de pronúncia e 4, embora tenham realizado uma leitura parcialmente fluente, também não apresentaram erros. As outras 3 apresentaram leitura lenta e erros relativos a omissão, acréscimos e inversões. Considera-se que o número reduzido de erros na leitura das crianças refere-se à análise grafofonêmica e à rota fonológica pelo qual se apropriam da leitura. Vê-se que embora o princípio da leitura se dá de forma ascendente, partindo de elementos menores não favoreceu leitura decodificada.

Em relação à compreensão, constatou-se que 10 crianças alcançaram respostas inferenciais, buscando fazer analogias com base nos fatos da sua experiência. Duas apresentaram respostas objetivas, e duas responderam de forma incompleta. Observa-se que estas crianças, que se apropriaram da leitura através do código e de material de compreensão sistematizado com histórias já elaboradas, conseguiram alcançar nível satisfatório de desempenho, diferenciando-se na compreensão.

Quanto à produção textual, verificou-se que o desempenho narrativo das crianças classificou-se em maior grau na categoria de produções ainda limitadas. Das 14 crianças que realizaram esta tarefa na última investigação, 9 produziram histórias que apresentavam coerência e seqüência adequada de idéias, porém limitadas no aspecto criatividade, sendo que 4 apresentaram narração elaborada. Observou-se que todas produções foram escritas com letra cursiva e uso da pontuação. Das 14 crianças, 13 situaram-se no nível alfabético e uma no nível afabético-inicial. Dos três grupos investigados, esta escola apresentou o menor número de erros quanto às trocas dos pares surdo/sonoro, trocas decorrentes das normas convencionais da escrita, junção e separação indevida de palavras. Vê-se que embora estas crianças apresentem um número reduzido de erros comparado às outras escolas, as produções textuais mostram-se desfavorecidas de narrativas criativas.

Durante o processo de avaliação, verificou-se que duas crianças apresentaram na 3ª avaliação textos com qualidade um pouco inferior comparado as

produções anteriores. Têm-se como hipótese explicativas, que tais crianças não examinaram suas produções após o término destas e ainda não haviam internalizado regras ortográficas.

§ 3.3.1.2 - **Escola B**: Renove-se que a escola B é privada e tem como procedimento ensinar a leitura e a escrita partindo de uma globalidade significativa, com ênfase na abordagem sócio-interacionista.

§ 3.3.1.2.1 – **Análise individual: leitura, escrita e compreensão.**

1- **L.** realizou leitura silabada na 1ª avaliação, com erros de acentuação e falhas relacionadas à compreensão. Já na 2ª e 3ª avaliação, embora com pequena melhora, sua leitura deu-se de forma lenta e fragmentada apresentando omissões e trocas de vogais. No entanto apresentou melhor desempenho na área de compreensão, com respostas objetivas e inferenciais. Sua escrita apresentou, nos três textos, evolução narrativa, criatividade, seqüência e coerência de idéias. No entanto houve acentuado número de erros decorrentes de trocas de pares surdo/sonoro: segmentação, trocas relacionadas por não haver internalizado a escrita padrão. Sua produção textual, classificou-se na categoria III, aproximando-se de produções adequadas. O nível da sua escrita mostrou-se na 3ª avaliação situar-se no estágio alfabético. Ex. de erros de ortografia: turminha/tarminha; no parquinho/noparquinho; falou/falau; chegou/checou; obrigou/oricou; jogou/gocou; sua/soa.

2- **L. M.** realizou leitura com velocidade e fluência nos três momentos da avaliação de leitura e os erros constatados deu-se por troca de vogais e acentuação. Suas respostas foram objetivas, sem busca de inferência ou analogias. Quanto à escrita, suas produções classificaram-se dentro da categoria IV, com capacidade criativa e coerência de idéias. Observou-se número elevado de erros de ortografia, sendo estes por omissões, segmentações, não domínio do padrão da escrita ortográfica. Encontra-se no nível alfabético, segundo a classificação de Emilia FERREIRO. Ex. de erros ortográficos: escorregador/escoregador; correndo/corendo; derrubou/derubou; algumas/augumas.

3- J. realizou leitura rápida, com adequada fluência nas três avaliações de leitura. Os erros evidenciados deram-se por trocas de vogais e certa desatenção na maneira de realizar a leitura. Sua compreensão deu-se de forma literal, limitando-se a dar respostas curtas e objetivas. Quanto à escrita, observou-se que no decorrer das produções textuais houve melhora na sua narrativa e criatividade. No entanto houve muitos erros ortográficos, vários decorrentes da não internalização da escrita padrão, outros por trocas surdo/sonora. Sua produção textual primeiramente classificou-se na categoria III, e posteriormente na categoria IV. Sua escrita alcançou o nível alfabético no 2º momento de avaliação. Ex. de erros ortográficos: onça/omça; giraga/gafata; parquinhos/prquinhos; Alemanha/alemania; legal/legau.

4- M. C. teve facilidade e velocidade para ler todos os textos solicitados. Os erros cometidos deram-se por acréscimos e acentuação. Devido sua aprendizagem buscar a análise do significado, apresentou nível de compreensão primeiramente relacionado ao próprio contexto, e, posteriormente, alcançando nível de respostas inferenciais. Sua escrita apresentou sequencialização, coerência de idéias, embora com muitos erros ortográficos, como: viram/virão, chegou/chegol, resolveu/rezovel. O nível da escrita situou-se primeiramente no estágio alfabético inicial e, posteriormente, no estágio alfabético.

5- M. V. apresentou na 1ª e 2ª avaliação, leitura lenta procurando ler palavra por palavra, com erros relacionados a encontros-consonantais e dígrafos, bem como outros de omissão e troca de vogais. No 3º momento de avaliação, apresentou uma leitura parcialmente fluente, e com erros de acentuação. Sua compreensão apresentou respostas objetivas destacadas do próprio texto. Quanto à análise da produção textual, **M.V.** apresentou narrativas criativas, enquadrando-se dentro da categoria III. Teve erros decorrentes da não internalização da escrita padrão, como: escorregador/escoregador, correndo/corendo, estavam, estavam, também/tebom etc...

6- L. J. apresentou leitura inicialmente silabada, no entanto sem trocas quanto aos sinais gráficos. Nas avaliações seguintes, alcançou melhor desempenho realizando uma leitura parcialmente fluente e sem trocas grafofonêmicas. Sua compreensão inicialmente deu-se de forma parcial, omitindo detalhes e posteriormente com respostas objetivas. No teste de escrita, verificou-se que **L.J.** situa-se no estágio alfabético-inicial em transição para o alfabético. Sua produção textual, ainda

classifica-se na categoria II, com texto ainda limitado, embora constituído de significado lógico. Ex. de erros ortográficos: vez/vãs; um rato/urato; estava/es tava; subiu/suliuescorregador/escoregador.

7- M. realizou leitura fluente nas três avaliações de leitura, apresentando somente um erro que se deu por acréscimo de sílabas. Observa-se que tal acréscimo pode ter acontecido devido sua leitura se dar pela rota lexical, com processamento na forma ideovisual. Sua compreensão inicialmente foi a nível literal, e, posteriormente, com respostas mais elaboradas. Quanto à produção textual, apresentou criatividade, sequencialização e coerência de idéias, classificando-se na categoria IV. Os erros ortográficos derivam-se da própria transcrição utilizada na fala para a escrita e por não ter internalizado as normas ortográficas. Ex. de erros ortográficos: Mônica/Monica; subiu/subil; escorrega/escorega; queriam/querião.

8- B. B. realizou leitura fluente nas três etapas da avaliação de leitura, com alguns erros de acentuação e troca de vogais. Estas trocas de vogais parecem estar associadas ao tipo de processamento ideovisual utilizado nesta etapa da sua leitura. Sua compreensão deu-se através de respostas objetivas. Quanto à escrita, constatou-se que se situa no nível alfabético, apresentando uma produção textual criativa e coerente, classificando na categoria IV. Os erros ortográficos deu-se pela não internalização das normas ortográficas, bem como pela metodologia da escola, que dá ênfase à própria formulação da escrita da criança. Ex. de erros ortográficos: frente/fentre; parquinho/paquinho; passou/paso; embora/em porá.

9- C. apresentou leitura silabada nas três avaliações, porém realizou erros somente nos dois primeiros testes, com trocas do tipo surdo/sonoro quanto aos pares ch/j: ex: acha/aja e erros quanto a acentuação. Na 3ª avaliação não apresentou erros ou trocas ortográficas. Sua compreensão mostrou-se na 1ª e 2ª avaliação comprometida, não lembrando os fatos lidos. Na 3ª avaliação sua compreensão deu-se através de respostas parciais e incompletas. Quanto à produção textual, observou-se na 1ª avaliação conteúdo criativo, no entanto destituído de clareza de idéias e falhas a nível ortográfico. Ex: 1º texto: “ A Magali era a pripera da fila o cebolinha era o segundo o gascão porque ele no toma banho e fica fedoreto e la tem a monica core pelo escoregado i cai im todo e samgam a Magali e a monica sai coremdo com medo do rato e o rato perseci a monica e os amigos da monica olhom co uma cara escesida”.

Nas avaliações seguintes sua produção apresentou melhor desempenho narrativo, embora com erros e trocas dos pares fonologicamente semelhantes. Ex: do 1º texto: “A mônica medrosa, A turma da mônica foi escorego no escoregador e a mônica foi correndo pelo escorregador e bateu na sua turma e dodu mumdo caiu so por causa do ratinho”.

10- B. realizou leitura fluente e precisa nos três momentos de avaliação. Sua compreensão inicialmente foi composta de respostas objetivas, omitindo dados específicos do texto, no entanto obteve melhor desempenho na 3ª avaliação, buscando fazer analogias. Sua produção textual, embora criativa, mostrou-se destituída de elementos ordenados, passíveis de compreensão e clareza, classificando-se na categoria III e no nível alfabético da escrita. Os erros ortográficos deram-se por trocas derivadas da não internalização das normas ortográficas, como: combinaram/combinarão, de repente/derepente, apareceu/apareceu, assustou/asustou.

11- A. B. realizou leitura lenta nos três momentos desta avaliação. Porém não silabada. Teve poucos erros, sendo estes relacionados à acentuação e troca de vogais. Sua compreensão deu-se através de respostas parciais e incompletas em todas as etapas desta verificação, tendo sido observado certa desatenção e impulsividade para responder. Sua produção textual, embora acrescida de fatos criativos, mostra-se destituída de elementos ordenados. Classificou-se na 1ª e 2ª avaliação, na categoria III, e no 3º momento na categoria II. Sua escrita situa-se no nível alfabético, com erros ortográficos decorrentes de segmentação inadequada de palavras, trocas de letras como: disse/dice, socorro/çocorro, me salve/meçauvi.

12- G. R. realizou somente as últimas avaliações de leitura, apresentando adequada fluência, precisão e velocidade. A única falha apresentada deu-se por uma troca de vogais. Sua compreensão primeiramente apresentou respostas objetivas e posteriormente inferenciais. Quanto à produção textual, demonstrou competência narrativa, com idéias coerentes e claras. Os tipos de erros ocorreram nas seguintes trocas: filha/filia, estavam/estavão, fugido/fogido, tropeçou/tropesou, segunda/cegunda. O nível da sua escrita situa-se no estágio alfabético.

13- G. T realizou leitura parcialmente fluente nas duas primeiras avaliações, com erros de acentuação e omissão de sílabas. Na 3ª avaliação, apresentou leitura fluente e precisa. Sua compreensão deu-se inicialmente de forma parcial, com respostas incompletas, e posteriormente com respostas objetivas, emitidas do próprio texto.

Sua produção textual foi constituída de criatividade e com falhas quanto aos aspectos semânticos. Os erros ortográficos deram-se de forma mais consistente por junções, segmentações indevidas e trocas de letras pela não internalização das normas ortográficas. O nível da sua escrita corresponde à transição do estágio alfabético-inicial para o estágio alfabético. Ex. de erros ortográficos: chegarão/chegarão; foram/foão; chegaram/xegaram.

14- B. S. realizou leitura fluente e precisa nas três avaliações de leitura, revelando somente um erro de acentuação, que foi corrigido após a compreensão do significado da frase seguinte. Sua compreensão apresentou respostas literais e inferenciais. Quanto à produção textual, realizou narrativas ainda limitadas, sem conotação criativa. Apresentou mínimos erros, sendo estes decorrentes do uso do m/n e transcrição da própria fala. Ex: fugindo/fojindo. Sua escrita situa-se no estágio alfabético.

15- V. realizou leitura fluente e precisa, apresentando somente um erro de acentuação, corrigido após a compreensão do significado da frase. Sua compreensão deu-se de forma literal e posteriormente alcançou um nível de respostas inferenciais. Sua produção textual apresentou criatividade, coerência e seqüência de idéias e os erros ortográficos devem-se à não internalização de algumas normas ortográficas, como: ponta/pomta, subiu/subil e estavam/estavão.

§ 3.3.1.2.1 – Análise do Grupo B

O *grupo B*, que tem a aprendizagem da leitura baseada nos aspectos que buscam partir do texto e princípios descendentes, obteve o melhor desempenho na avaliação de leitura dentre as três escolas investigadas. Das 15 crianças que finalizaram o presente estudo, 10 alcançaram leitura fluente, no entanto com maior número de erros relacionadas à troca de vogais e falhas de discriminação visual. Esta ocorrência pode estar relacionada à ênfase que a escola dá à leitura através da rota lexical e os aspectos ideovisuais. Constatou-se que embora este grupo tenha alcançado melhor desempenho na leitura, apresentou resultado menos relevante quanto aos aspectos da compreensão, apresentando mais respostas objetivas do que inferenciais. Tal resultado difere do enfoque da própria escola, de que metodologias que enfatizam aprendizagem com ênfase no significado e na busca de antecipação do que está lendo

podem apresentar nível adequado de compreensão. Estas falhas podem ser derivadas da prática pedagógica valorizar aspectos informais.

Quanto à produção textual, verificou-se que o grupo B apresentou narrativas compostas de melhor nível de criatividade, no entanto com maior número de erros comparado à escola A. Os tipos de erros que o diferenciaram da escola A devem-se à escrita apresentar muitas junções, separação de palavras e trocas relacionadas ao não domínio da escrita convencional. Tais dificuldades encontradas assemelham-se com a preocupação atual das pesquisas sobre o ensino da leitura e escrita que atravessa nossa educação, que tem formado crianças e adultos com repertório oral e escrito desprovido de textos cartilhados, no entanto com alto índice de falhas ortográficas. Verificou-se que o grupo B, embora tenha apresentado domínio da letra cursiva, teve grande parte de seus integrantes com traçado disforme na escrita. Este fato pode estar atrelado a metodologia da própria instituição, que segue os preceitos do sócio-interacionismo, não ressaltando exercícios grafo-motores por serem considerados práticas mecânicas e dissociadas de qualquer aprendizagem significativa.

§ 3.3.1.3 - Escola C: A escola C, segue os mesmos pressupostos pedagógicos da escola B.

§ 3.3.1.3.1 – Análise individual: leitura, escrita e compreensão.

1- L. E. realizou uma leitura que ainda se pauta na junção de letra por letra, ficando sua compreensão comprometida. Só domina o alfabeto com letra de caixa alta. O nível da sua escrita corresponde ao nível alfabético-inicial, com produção textual destituída de significado lógico e com erros que se caracterizam por segmentação e junção. Ex. de erros ortográficos: “a Mônica fora ecorega e viurto as suto e subiopra sima” ; “A Mônica foi escorregar e viu um rato se assustou e subiu pra cima”.

2- T. realizou primeiramente uma leitura silabada, constituída de inúmeros erros, com troca de vogais, omissões, inversões de letras, dificuldades quanto à acentuação, encontro consonantal e dígrafos. Em face de tais dificuldades, sua compreensão mostrou-se comprometida. Nas avaliações subseqüentes, apresentou melhor desempenho, lendo palavra por palavra, com redução dos erros anteriormente

apresentados e compreensão um pouco mais elaborada. Quanto à produção textual, **T.** classificou-se na categoria III, com textos ainda limitados, embora com coerência. Apresentou muitos erros ortográficos, sendo estes decorrentes da própria transcrição da fala para a língua escrita. Também apresentou junção, inversão de sílabas e palavras. Faz uso da letra de caixa alta na escrita, situando-se em transição do nível alfabético inicial para o alfabético. Ex. de erros ortográficos: escorregar/escoreca; correr/corer; disse/disi; medrosa/mebosa; Magali/macali; subiu/chubi.

3- S. P. realizou leitura lenta e silabada nas três avaliações de leitura, com trocas de vogais, confusão na correspondência grafema/fonema e dificuldades para lembrar o que leu; quando o fez na 3ª avaliação, apresentou respostas incompletas. Quanto à produção de texto, **S. P.** não conseguiu elaborar nenhum tipo de texto e já na 2ª e 3ª avaliação sua produção limitou-se à escrita de frases soltas, destituída de significado lógico. Apresentou muitos erros que são decorrentes do próprio nível no qual se encontra na escrita, e também condizentes do método ou abordagem pelo qual se apropria da linguagem. Seu nível de escrita primeiramente classificou-se como pré-silábico, e, posteriormente, como alfabético-inicial. Ainda faz uso de letra de caixa-alta na escrita. Ex. de erros ortográficos: turma/durma; até que/abeque; direto/bireto; assustada/asustaba.

4- I. realizou leitura silabada nos três momentos da avaliação, apresentando conseqüentemente dificuldades para lembrar os fatos da história. Tal ocorrência deve-se à sua leitura ainda se dá de forma muito decodificada. Quanto à produção textual, escreveu primeiramente uma narração destituída de frases compreensíveis, denotando melhor desempenho nos testes subseqüentes, com narração adequada, embora de forma sucinta e limitada. Apresentou erros ortográficos decorrentes da própria fase da escrita que se encontra, como segmentação, junções e troca de letras. Sua escrita mostrou-se em transição do estágio alfabético-inicial para o alfabético, com uso de caixa-alta. Ex. de erros ortográficos: com medo/comedo; errado/erado; ficou/ficol.

5- M. C. realizou leitura fluente, com apenas alguns erros de acentuação e troca de vogais, que foram rapidamente percebidos e corrigidos. Sua compreensão deu-se inicialmente com respostas parciais e incompletas e posteriormente com respostas inferenciais. Sua produção textual classificou-se na categoria III, com produção adequada, embora de forma limitada e destituída de elementos criativos. Os erros

ortográficos deram-se pelo não domínio das normas ortográficas, como: caiu/cail, chegou/chegol, vez/veis, conseguiu/comsigiuil. **M.C.** situa-se no nível alfabético. Sua escrita deu-se em letra cursiva e letra de caixa-alta.

6- E. realizou leitura fluente e precisa, apresentando compreensão literal, com respostas objetivas. Sua produção textual mostrou-se criativa, embora com erros ortográficos decorrentes do não domínio das normas ortográficas. Sua escrita encontra-se no nível alfabético, com uso de letra cursiva. Ex. de erros ortográficos: vez/vês; assistir/asistir; então/emtam; para sempre/parasepre.

7- V. realizou leitura silabada nas três etapas da avaliação, revelando diante disto dificuldades de compreensão. Na avaliação de produção textual, apresentou primeiramente uma narrativa constituída de significado lógico, embora com erros ortográficos e omissão de pontuação adequada, interferindo nos aspectos semânticos. Na 2ª avaliação apresentou frases incoerentes, com erros ortográficos decorrentes da não internalização das normas ortográficas, omissões, substituições e segmentações. O último texto, embora apresentasse narração adequada, teve erros e segmentações indevidas. Ex: disfarçado/defarsado, muito/munto, surgiu/surgil, estava lá/es tavalá. Sua escrita situa-se no estágio alfabético, com uso de letra de caixa-alta.

8- W. realizou leitura silabada nas três avaliações, revelando em consequência disto, dificuldades de compreensão. Sua produção textual apresentou diferentes níveis de produção, tendo melhor qualidade de narrativa na 1ª avaliação, no entanto composta de junção de palavras e omissões de pontuação. Sua segunda narrativa mostrou-se incoerente, categorizada como não-história e a última narrativa, embora apresentasse sequencialização adequada, mostrou-se muito limitada e destituída de criatividade. Sua escrita situa-se no estágio alfabético-inicial, com uso da letra de caixa-alta. Ex. de erros ortográficos: ratinho/ratiho; com medo/comedo; escorregou/escoregou.

9- F. realizou leitura silabada na 1ª e 2ª avaliação, apresentando dificuldades para responder adequadamente as questões do texto. Na 3ª avaliação realizou uma leitura mais rápida, embora fragmentada. Sua compreensão apresentou respostas incompletas. Quanto à produção textual, constatou-se que sua narrativa mostrou-se criativa, constituída de elementos com significado. Apresentou acentuado número de erros e trocas ortográficas. Ex: em cima/ensima, ficou/ficol, subiu/subil), bem como escrita aglutinada, não havendo separação dos vocábulos. Sua escrita situa-se no nível alfabético, com uso de letra de caixa-alta.

10- G. realizou primeiramente uma leitura silabada, com erros de acentuação, troca de vogais e omissões, no entanto, apresentou respostas objetivas, denotando compreensão literal. Na 2ª e 3ª avaliação sua leitura deu-se de forma mais rápida, embora sem fluência. Os erros novamente deram-se por confusão quanto aos sinais de acentuação e troca de vogais. Apresentou dificuldades para lembrar o conteúdo do texto, respondendo parcialmente as questões levantadas. Sua produção textual apresentou criatividade, coerência e sequencialização de idéias nas três avaliações. Ex. do 1º texto: “O escoregador. O cascão e o cebolinha e a Magali e a Mônica foi escoregar e um rato apareceu e a Mônica se asustou e subiu pêlo lado erado e tentava subir e não comsequela. Mais a Magali que tava mais perto e deu a mão e a Mônica comsiquiu subir e o rato foi em bora e comtinuou a brigadeira e depois a Mônica escoregou”. Fim. Ex: do 3º texto: “bricando no parquinho. O cascamão e o cebolinha e a Magali es tavam esperãmdo a sua vês mas fegau a vês da Mônica escorega e o rato estava na fnte da Mônica”. Apresentou trocas decorrentes da não internalização das regras ortográficas. Sua escrita situa-se no nível alfabético, com uso de letra de caixa-alta. Ex. de erros ortográficos: brincando/bricado; frente/fnte; chegou/fegau; ficaram/ficarão.

11- A. F. realizou leitura silabada nas três avaliações, ficando suas respostas categorizadas como objetivas e incompletas. Quanto ao nível de produção textual, suas narrações mostraram-se nas três avaliações situar-se na categoria III, com sequencialização e criatividade de idéias, com erros decorrentes de troca surdo-sonora, omissão de letra, separação indevida de vocábulo. Ex: pelo lado/pelolado, contrário/contrala, vez/vês. Sua escrita situa-se no nível alfabético, com uso de letra de caixa-alta.

12- L. realizou leitura fluente nos três momentos da avaliação. Os erros cometidos deram-se por troca de vogais. Suas respostas relacionadas à compreensão foram objetivas e posteriormente inferenciais. Apresentou textos que se classificam na categoria IV, com narrativas criativas e coerentes, embora com ausência de pontuação, trocas de letras pela não domínio de algumas normas padrão, aglutinação de palavras e rotação de sílabas. Ex: descer/de sermais, subiu/sobiu, foram/forão, Cebolinha/Sebolinha, vez/vês, quando/guando, ao contrário/alcomtrario, assustou/asustou. Sua escrita situa-se no nível alfabético, com uso de letra de caixa-alta.

13- K. realizou nos três momentos da avaliação leitora, uma leitura que ainda se pauta na junção de letra por letra, ficando sua compreensão comprometida. Só domina o alfabeto com letra de caixa alta. Quanto a escrita, K. realizou a 2ª e a 3ª produção textual. Sua escrita corresponde o estágio pré-silábico, com produção textual destituída de significado lógico e com erros que se caracterizam por segmentação e junção. Ex. do 2º texto: “a e moua. Mônica e manaig e a mãonami savomoa Mônica eo amiaouaumoao escorregador e or mure rodear”. Ex: do 3º texto: “molica raro. A molira reabirca fé raomo seção pu amcasali pu molaca o roe tafore”.

14- A. realizou leitura fluente nos três momentos da avaliação e seus erros se caracterizaram por trocas de vogais e substituição de palavras com alteração do significado. Acredita-se que isso decorre da metodologia pela qual foi alfabetizada, com ênfase na rota lexical. Sua compreensão apresentou respostas objetivas na 1ª e 2ª avaliação e respostas inferenciais na 3ª avaliação. Quanto à escrita, A. realizou somente a 1ª e 3ª avaliação, classificando-se em ambas na categoria III. Sua produção textual apresentou seqüência adequada de ações. No entanto, a narrativa foi limitada e houve pouca exploração criativa. Encontra-se no nível alfabético, com domínio da letra cursiva e letra de caixa-alta. Ex. de erros ortográficos: estavam/estavão; errado/erada; caiu/cail.

15- S. realizou leitura fluente nas três avaliações e os erros apresentados deu-se por trocas de vogais e acentuação. Sua compreensão primeiramente mostrou-se com respostas parciais, melhorando no decorrer das provas para respostas objetivas e inferenciais. Realizou somente a 2ª e a 3ª avaliação relativa à produção textual, classificando-se em ambas na categoria III. Suas narrativas foram destituídas de criatividade e de adequada sequencialização. Apresentou erros ortográficos referentes a omissões, trocas dos pares fonológicos v/f e outras, por não ter internalizado a escrita formal. Ex: assustou/asustou, ratinho/ratinro, estavam/tanvan, desculpa/descupa). Sua escrita situa-se no nível alfabético, com uso de letra cursiva.

§ 3.3.1.3.2– Análise do Grupo C:

No *grupo C*, das 15 crianças avaliadas, 8 realizaram leitura com letra de caixa-alta e 7 com letra de imprensa, diferenciando-se dos demais grupos, onde todas as crianças apresentaram domínio da letra de imprensa. No início das avaliações, verificou-se que destas 15 crianças, 5 apresentaram leitura fluente e 10 apresentaram diferentes desempenhos, havendo 2 com leitura soletrada, verbalizando o nome da letra, sem junção silábica e 8 com leitura silabada. No término da avaliação, constatou-se que destas 10 crianças com desempenho diferenciado, 2 permaneceram soletrando letra por letra, 5 lendo sílaba por sílaba e as outras 3 lendo palavra por palavra. Quanto aos tipos de erros na leitura, constatou-se que na 3ª avaliação, uma criança não apresentou erros de leitura, 7 apresentaram muitas dificuldades resultando na impossibilidade de uma análise específica e as demais crianças apresentaram múltiplos erros, com acentuado número de falhas, tais como trocas de vogais, discriminação visual e configurações semelhantes. Quanto à compreensão, observou-se que no primeiro momento da avaliação, das 15 crianças avaliadas, 6 apresentaram muitas dificuldades para responderem as questões sobre o texto, devido à leitura ter sido soletrada e 2 esqueceram o que leram. As demais crianças apresentaram respostas objetivas ou parciais, sem maiores interpretações. No término das avaliações, 4 crianças alcançaram nível de resposta mais elaborada do tipo inferencial e 2 crianças responderam de maneira objetiva e 5 apresentaram respostas parciais ou incompletas. Na avaliação de produção textual verificou-se que 4 crianças conseguiram produzir uma narrativa constituída de elementos com significação textual nas três etapas da avaliação, 7 apresentaram produções adequadas e as outras 4 apresentaram textos limitados, com narrativa ora se aproximando de uma produção adequada e ora desconstituída de narrações coerentes. Verificou-se que grande parte dos textos escritos apresentou um nível de escrita alfabético e letra de caixa-alta. Os erros de escrita se caracterizam como de ortografia, junção e separação, etc.

3.3.2 – ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Faz-se, adiante, um compêndio das observações realizadas sobre as práticas pedagógicas nas escolas objeto da pesquisa, envolvendo o ambiente e suas interações.

§ 3.3.2.1- Interação professor /aluno

Escola A: A professora dessa escola segue um ensino respaldado na metodologia individual, priorizando um formato de aprendizagem no qual cada aluno avança os conteúdos estabelecidos de acordo com seu próprio ritmo. A professora demonstrou em suas atitudes, relações de interação com o aluno atendido, dando-lhe suporte específico em suas dificuldades. Observou-se, devido à proposta de ensino, que poucas trocas e discussões são proporcionadas em grande grupo.

Escola B: A professora da escola B, que tem como proposta trabalhar a abordagem sócio-interacionista demonstrou em todas as situações de aprendizagem favorecer a interação entre os alunos, auxiliando a todos de forma individual e em grande grupo. Pode ser notado que a professora trabalhava as relações afetivas de forma não ameaçadora, elogiando a ação do aluno quando necessária. As críticas e as condutas comportamentais eram elaboradas e discutidas por todos, sendo acatadas as normas estabelecidas.

Escola C: A professora dessa escola, que apresentava como proposta a mesma abordagem teórica que a escola B, demonstrou não priorizar em suas atitudes a interação entre o grupo e, sim, valorizar o atendimento individual. Toda a dinâmica de aprendizagem ficava restrita ao atendimento individual, dando-lhe suporte na correção da sua tarefa, embora essa tarefa fosse a mesma para todos.

§ 3.3.2.2 - Diferentes tipos de intervenções para facilitar a compreensão

Escola A: Face à metodologia ser rigorosamente estruturada e individual, com ênfase em todas as modalidades de aprendizagem, a intervenção dava-se a todo o momento.

Escola B: A professora da escola B atendia o aluno individualmente e também em grupo, quando a atividade assim era proposta. Cada conteúdo trabalhado era realizado de forma diferente. Nas diversas situações este professor buscava provocar a opinião dos alunos e problematizar as situações surgidas do conteúdo trabalhado. O aluno tinha uma participação ativa no processo de aprendizagem. Observou-se que a professora buscava dar ênfase ao potencial que o aluno poderia mostrar, intervindo na zona de desenvolvimento proximal, conforme VYGOTSKY.

Escola C: A professora da escola C não apresentou, durante as aulas observadas por esta pesquisadora, diferentes tipos de intervenção. Propunha uma correção individual com cada criança, sendo que a professora ou co-regente, juntamente com o aluno, liam o texto escrito, corrigindo os erros.

§ 3.3.2.3 - Contextualização do conhecimento

Escola A: A professora desta escola, embora já tivesse todos os conteúdos programados, propiciava, quando necessário, contextualizações. Quando a criança encaminhava-se ao quadro para escrever frases e demonstrava dificuldades, a professora, através de perguntas, estimulava a criança a descobrir.

Escola B: Esta professora proporcionou em todas as tarefas discussões com todo o grupo da sala de aula, solicitando exemplos, pesquisas e troca de informações, proporcionando relações com os conteúdos que faziam parte do sistema educacional e com a informação que o aluno já possuía. Foi observado que as tarefas trabalhadas não se resumiam na ajuda do professor e do próprio grupo, mas também se

realizavam pelo auxílio de meios de comunicação, dado pela família e demais pessoas que compartilham as atividades com a criança na tarefa de casa..

Escola C: Observaram-se poucas atividades diversificadas. Uma das atividades que todas as crianças demonstravam muito interesse dizia respeito às aulas de informática.

§ 3.3.2.4 - A interação entre os alunos

Escola A: Devido à aprendizagem priorizar o ensino individualizado, adequando-se a atender cada aluno de acordo com seu desempenho, a interação entre os alunos dava-se somente em algumas situações, como na hora da leitura, após terem terminado as atividades programadas.

Escola B: Todas as tarefas buscavam enfatizar a interação entre os alunos, de maneira cooperativa, viabilizando trabalhos em grupos e a troca de idéias, além da ajuda ao companheiro.

Escola C: Foram mínimas as trocas interativas entre os alunos. A professora, ao garantir o trabalho de produção de texto, viabilizou um trabalho individual. Cada aluno buscava realizar sua atividade individualmente, e, quando necessário, recorria à professora para esclarecer sua dúvida.

§ 3.3.2.5 - Elaboração do planejamento

Escola A: O planejamento era rigorosamente estruturado e com conteúdos que seguiam uma seqüência organizada de complexidade. Cada etapa era dada de forma individual, acompanhando o ritmo e o desempenho do aluno.

Escola B: O planejamento, segundo informações da professora e da coordenadora da escola, era semanalmente discutido nos horários das atividades de Artes, Educação

Física e Capoeira. As atividades, embora seguissem uma estrutura de conteúdos, eram adaptadas de acordo com temas atuais e a metodologia se ajustava às necessidades do grupo.

Escola C: O planejamento visava cumprir os objetivos pré-estabelecidos da grade curricular, sendo que a professora tinha um horário reservado da semana para programar as atividades com a colaboração da coordenadora pedagógica. O encaminhamento metodológico era elaborado segundo perspectiva sócio-interacionista, dando-se ênfase ao texto como unidade de ensino.

§ 3.3.2.6 - Das respostas ao questionário

Além das observações acima, elaborou-se questionário, o qual foi respondido pelas professoras das três escolas.

Escola A: Adota o Método Montessoriano, sendo que todos os professores são preparados para trabalhar de acordo com essa proposta metodológica, além de tentarem aplicar os materiais específicos para cada área/disciplina. A professora, ao relacionar os pontos positivos da metodologia, enfatiza que a escrita favorece a seqüência lógica na produção de texto, poucas trocas ortográficas, boa grafia e o uso desde cedo da letra manuscrita. Os alunos apresentam boa leitura, com agilidade e entendimento, interpretando o que lêem e os sinais da pontuação. A professora não encontra neste método aspectos negativos, acrescentando que ele respeita o ritmo de cada aluno.

Escola B: A escola B justifica a metodologia trabalhada por esta buscar partir sempre dos conhecimentos prévios das crianças, com ênfase no significado e na busca de antecipação na leitura. Cria-se uma situação problematizadora pertinente ao que a criança apresenta, de modo a permitir que estejam raciocinando fonologicamente. Busca-se a sistematização deste raciocínio para que possa generalizá-lo para situações semelhantes e também distinguir de outras que não correspondem à mesma realização. A escola acredita nesta abordagem porque

considera fundamental que a criança aproprie-se da língua escrita com significado para a realidade vivida. Busca-se trabalhar os conteúdos de 1ª série dando-se ênfase à Língua Portuguesa e Matemática. A Língua Portuguesa favorece aos alunos na constituição como leitores e escritores competentes e a Matemática, a se apropriarem do sistema de numeração e sobre das operações. A professora é polivalente e é responsável pelo encaminhamento das propostas. Esta abordagem proporciona poucas trocas ortográficas, texto com volume e com sentido, a leitura é fluente, com entonação e entendimento, havendo compreensão adequada. Tenta-se valorizar o aluno a ser capaz de enfrentar os desafios e dificuldades.

Escola C: A escola C justificou desenvolver seu trabalho seguindo abordagem sócio-interacionista considerando que a leitura é um compromisso da escola, local onde os alunos podem interagir com textos desde o início da aprendizagem. A escrita deve ser fundamentada com situações de significado.

Conclui-se que as práticas pedagógicas desempenhadas pelas professoras condizem com os resultados obtidos pelos alunos nas diferentes habilidades investigadas. Constatou-se que a prática pedagógica da professora da escola C não corresponde ao discurso. Já a prática pedagógica da professora da escola A corresponde aos postulados teóricos da sua escola, com ênfase na aprendizagem individual. E a escola B realiza, conforme declara, os ideários sócio-interacionista em sua prática pedagógica.

3.3.3 – ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para análise estatística foram elaboradas tabelas e gráficos (em anexo) das três escolas A, B e C quanto à leitura, compreensão e escrita e um relato dos dados significativos.

§ 3.3.3.1 - Leitura

Diferentes entendimentos são dados para a aprendizagem da leitura. Para alguns teóricos, como CAPOVILLA e CAPOVILLA (2002, p. 88), o método fônico é o método mais eficaz para ajudar o aluno a estabelecer as correspondências grafema-fonemas. E para outros que seguem uma linha voltada para a concepção sócio-interacionista como CAGLIARI (1998, p. 32), a aprendizagem é um “processo de construção de conhecimentos” onde o professor é um mediador, valorizando a realidade do aluno. A presente pesquisa investiga essas duas vertentes de metodologias, onde as práticas pedagógicas diferenciam-se pelos pressupostos teóricos.

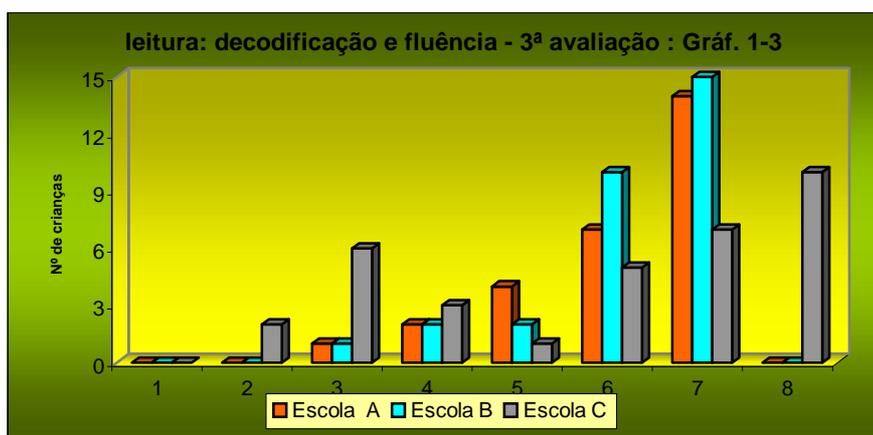
Na tarefa de leitura, verificou-se que a escola B apresentou desempenho superior na habilidade de leitura, quanto à fluência e velocidade, comparado a escola A e escola C, pois das 15 crianças que foram submetidas nesta avaliação, 10 alcançaram um nível de leitura fluente. Ressalta-se que esta diferença de desempenho de leitura da escola A e B, não se deu de forma tão significativa como a diferença da escola B com a escola C. Também, enfatiza-se que os alunos da escola A, apresentavam uma diferença de idade cronológica de mais ou menos 1 ano de idade a menos em relação aos alunos das outras escolas..

No entanto repare que a escola B apresentou número de erros superior quanto às trocas de vogais e letras visualmente semelhantes comparado à escola A,

porém não diferente ao apresentado pela escola C, que também demonstrou falhas de discriminação visual quanto a letras visualmente semelhantes e vogais. A escola A, porém demonstrou maior número de erros de omissões, acréscimos e inversões do que a escola B.

Veja, a respeito, os gráficos a seguir:



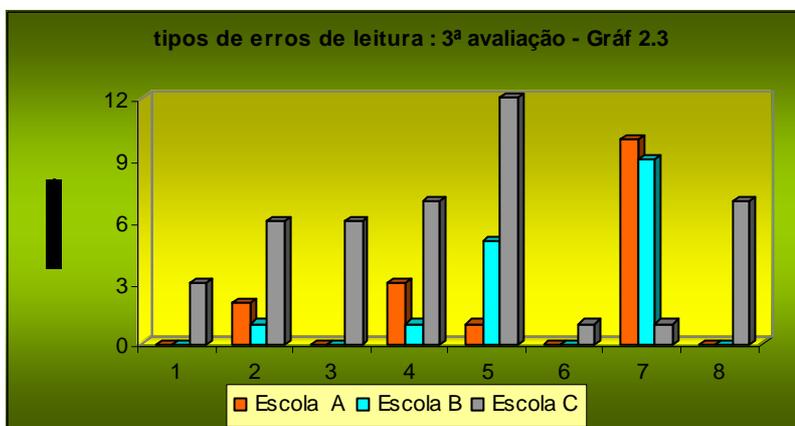
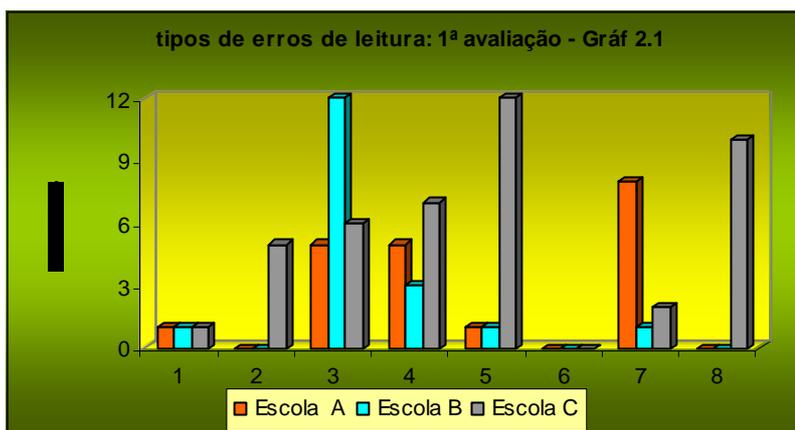


Legenda:

- 1- Recusa-se a ler
- 2- Leitura letra por letra
- 3- Leitura silabada
- 4- Leitura palavra por palavra
- 5- Leitura parcialmente fluente
- 6- Leitura fluente
- 7- Leitura com letra de imprensa
- 8- Leitura em letra de caixa-alta

Sabendo-se que a escola B e a escola C apresentam como princípio metodológico a mesma abordagem de ensino, cuja unidade é o texto, favorecendo a rota lexical e ideovisual, considera-se, portanto, que tais caracterizações podem ser decorrentes da maneira como se apropriam do código alfabético, o qual busca fazer hipóteses sobre as relações entre as letras e sons e significações de forma natural e interativa com diferentes tipos de textos, e de forma incidental, e não através de um processo de conversão de grafema em fonema, ou seja, de decodificação grafofonêmica. Tendo a escola C apresentado um maior número de erros do que a escola B considera-se que tais resultados, também podem ser derivados da influência do meio, onde se sabe que o acesso desta população aos diferentes tipos de recursos e de materiais literários são escassos, assim como a colaboração dos familiares. Como também, ser derivado da própria atuação pedagógica da professora de não oportunizar trocas, discussões, atividades e correções em grupo e pouca interação dos alunos.

Note-se:



Legenda:

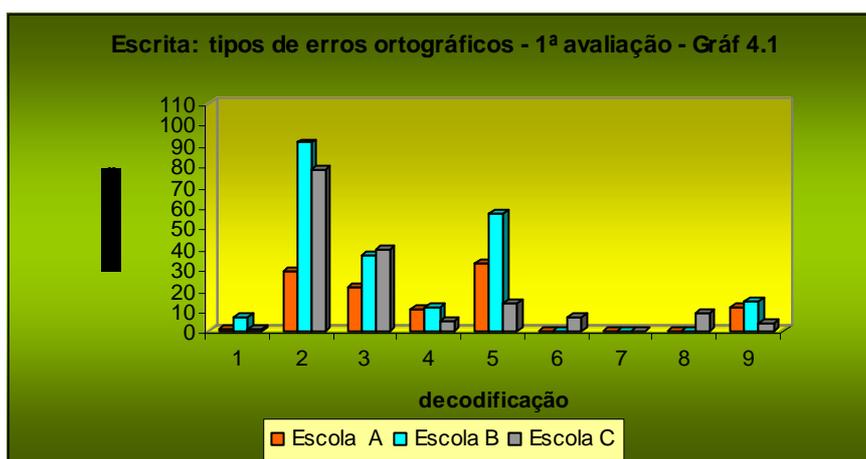
- 1- Troca surda-sonora
- 2- Erros nos encontros consonantais/dígrafos
- 3- Erros de acentuação e pontuação
- 4- Erros por omissão, acréscimo e inversão
- 5- Troca de vogais e trocas visuais
- 6- Outros tipos de erros
- 7- Sem erros
- 8- Muitas dificuldades

§ 3.3.3.2 - Escrita

A aprendizagem da escrita sofreu no decorrer dos tempos modificações importantes na maneira de se ensinar e na maneira de se avaliar. Pois, com o advento do construtivismo, outros olhares foram descobertos, deixando assim de interpretá-la somente como uma transcrição da língua oral, para entendê-la como um processo de valorização daquilo que o aprendiz traz de repertório do mundo que o cerca. Buscou-se, nesta tarefa, verificar os resultados obtidos nas diferentes escolas frente as diferentes abordagens de ensino.

A escola A foi à instituição que apresentou melhor desempenho quanto ao nível ortográfico, qualidade de caligrafia e aspectos relacionados com a pontuação e uso de maiúsculas e minúsculas, comparado as demais escolas. Este domínio mais elaborado das convenções ortográficas e outros aspectos justificam-se em grande parte pela própria metodologia trabalhada na escola com ênfase dada a exercícios de memorização, conversão fonema e grafema.

Veja os gráficos abaixo:





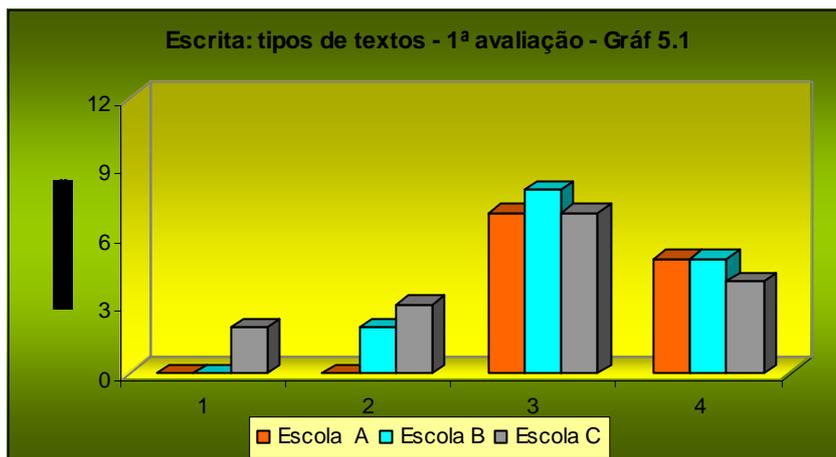
Legenda:

- 1- Trocas surdo/sonoras
- 2- Múltiplas trocas
- 3- Erros por junção e separação
- 4- Trocas por omissão, acréscimo e inversão
- 5- Outros tipos de trocas
- 6- Muitas dificuldades
- 7- Sem erros
- 8- Escrita em caixa-alta
- 9- Letra de imprensa

O mesmo resultado, entretanto, não foi identificado na qualidade do texto, quanto a criatividade e repertório de idéias comparando a escola B com a escola A. Evidencia-se que esta leve discrepância esteja relacionada a própria metodologia trabalhada na escola B, que oportuniza constantemente discussão sobre diferentes gêneros e o trabalho de pesquisa referente a diversos assuntos. Porém, o resultado

superior deste aspecto não foi identificado em nível ortográfico, pela razão do acentuado número de erros. Este resultado corresponde a certas constatações já vistas em muitas pesquisas, onde crianças que são submetidas a escrita espontânea podem demorar além do período desejado para ler e escrever ortograficamente de forma correta, conforme (CAPOVILLA, 2005, p.42).

É o que se vê nos seguintes gráficos:



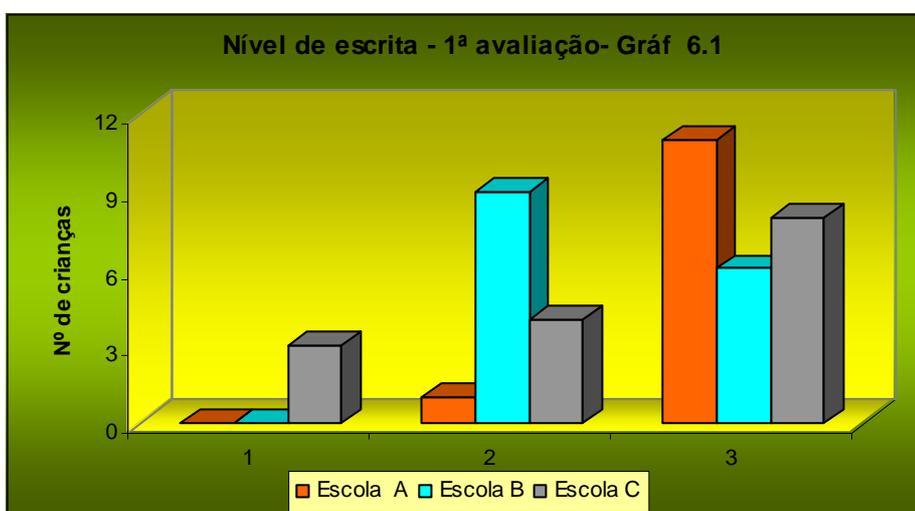


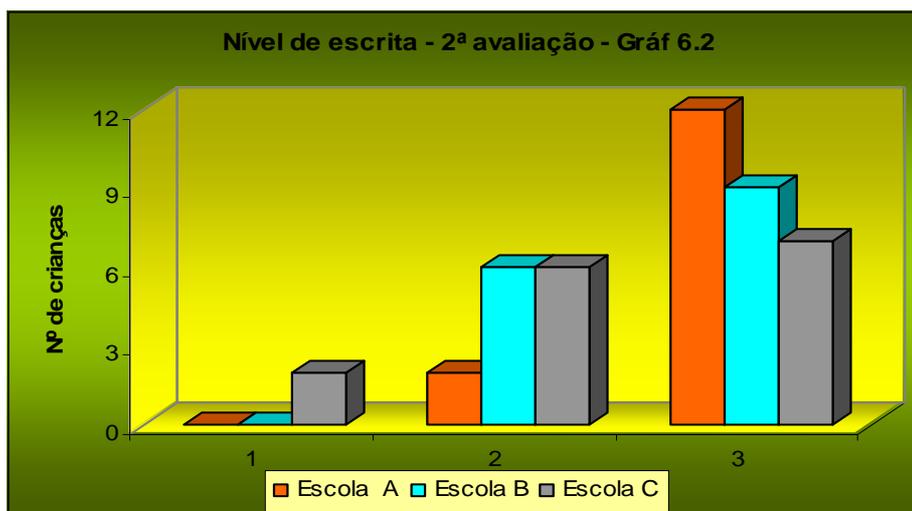
Legenda:

- 1- Categoria 1
- 2- Categoria 2
- 3- Categoria 3
- 4- Categoria 4

Em relação à escola C, verificou-se que a competência narrativa das crianças desta escola mostrou-se num estágio abaixo do esperado, em relação as demais escolas. Esta diferença situa-se nos diferentes aspectos da língua, como domínio das regras gramaticais e/ou convencionalmente aceitas, não adequação semântica. A escola C apresentou menor número de alunos no nível alfabético, comparado as outras escolas, embora esta escola priorize a escrita em detrimento a leitura.

É o que se demonstra graficamente:





Legenda:

- 1- Nível pré-silábico
- 2- Nível alfabético-inicial
- 3- Nível alfabético

§ 3.3.3.3 - Compreensão

Nem sempre a compreensão da leitura foi entendida como objetivo principal do ato de ler. Em tempos não muito remotos, a tarefa de compreender ficava submetida à idéia de tirar opiniões literais e respostas destacadas do próprio texto, avaliando-se a leitura pela velocidade e decifração correta do código escrito. Com as mudanças educacionais advindas com as décadas 80 e 90, buscou-se modificar esta concepção, dando-se início a aprendizagem da leitura partindo de textos significativos para que o aluno viesse a compreender desde o início a finalidade

daquilo que se lê, como também fazer “correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.49).

A compreensão passou a ser entendida como uma prática escolar que visa a propiciar uma aprendizagem significativa.

Diante desta reformulação e também da continuidade de procedimentos ditos ultrapassados, o objetivo desta tarefa foi verificar o tipo de respostas e compreensão que as três escolas apresentaram após a leitura do texto “Os óculos da vovó”, e se estas eram condizentes com a proposta metodológica e a prática pedagógica trabalhada em sala de aula.

Destas três escolas investigadas duas destas, escola B e escola C, tinham como propósito incentivar a aprendizagem da linguagem escrita, partindo da leitura de textos relacionados ao próprio contexto do aprendiz. Por sua vez, a escola A diferia sua concepção em relação às outras duas propostas, por considerar o processo da alfabetização como etapas que vão sucessivamente sendo trabalhadas, para integrar-se num todo após ter sido trabalhada a sistematização de conteúdos.

Na verificação de todos os dados obtidos, constatou-se que a escola A apresentou nível de respostas superior comparado à escola B e C. Tais resultados equivalem a hipótese levantada no início da pesquisa que métodos que enfatizam a decodificação podem promover também a compreensão. No entanto não encontramos respaldo às posições de adeptos do construtivismo, que consideram que as crianças quando submetidas a aprendizagem pelo código, acabam por memorizar e analisar o texto de forma parcial e sem inferências. Supõe-se que o desempenho da escola A, em relação às outras escolas, apresentou resultado divergente devido à utilização metodológica específica desta escola no que tange a sistematização de conteúdos e condutas estimuladoras para o levantamento de hipóteses no momento da aprendizagem.

Em relação à escola B, verificou-se que a maioria das respostas que predominaram nesta tarefa deu-se de forma objetiva. Este resultado remete-nos a analisar porque a referida escola não alcançou resultados semelhantes à escola A, visto que apresentou resultado superior na prova de leitura quanto à fluência e velocidade. Supõe-se que embora a escola B tenha manifestado maior fluência e velocidade no ato de ler, as falhas de visualização de letras semelhantes e erros de

vogais, podem ter afetado a compreensão, e a própria característica de fazer suposições antecipadas.

Quanto à escola C, levanta-se a hipótese de que o baixo desempenho de grande parte das crianças pode estar relacionado à lenta decodificação, leitura palavra por palavra e também falhas referentes à consciência sintática. BARRERA (2000, p. 131) supõe, em sua tese, que a consciência sintática desempenha um papel importante nas habilidades de compreensão em leitura, uma vez que a estruturação das sentenças é crucial para a compreensão das mesmas. No entanto, precisamos considerar que condições culturais e econômicas podem estar envolvidas nas dificuldades de tais funções.

Veja-se isso graficamente:





Legenda:

- 1- Respostas inferenciais
- 2- Respostas objetivas
- 3- Respostas parciais/incompletas
- 4- Esqueceu o que leu
- 5- Muitas dificuldades

GOMBERT (2003, p. 53) enfatiza que a compreensão implica “integrar o significado da frase que acaba de ser lida à interpretação global do texto no qual está inserida e essa habilidade não existe de uma vez na criança”, pois ela é elaborada progressivamente, e o leitor iniciante ainda não possui o domínio e o controle intencional. A presente constatação remete à observação de que quando o ensino privilegia a leitura por descoberta, pode muitas vezes interferir na compreensão do leitor, por este ainda não ter condições prévias para antecipar o texto.

Conclui-se que a escola B e C que privilegiam a alfabetização pelo texto, apoiando-se na abordagem top-down (descendente), e tem como princípio enfatizar práticas pedagógicas semelhantes quanto às questões de concepções e paradigmas educacionais, demonstraram diferenças significativas quanto ao desempenho nas habilidades investigadas de leitura, escrita e compreensão. Compreende-se que estas discrepâncias estão relacionadas às práticas pedagógicas diferenciadas trabalhadas pelas professoras.

Já a escola A que enfatiza a alfabetização pelo código, por meio de uma abordagem *bottom-up* (ascendente), demonstrou resultados similares em algumas habilidades comparado a escola B, inclusive ultrapassando-a no desempenho de algumas habilidades.

Observou-se evolução superior nas habilidades de leitura, escrita e compreensão, investigadas entre a 1ª e a 3ª avaliação nas escolas A e na escola B. Ao contrário da escola C, que apresentou mínima evolução.

4 CONCLUSÕES

A alfabetização não é um tema inédito nas pesquisas voltadas para a área da educação ou outras afins, no entanto, é um assunto que sempre despertou interesse e motivação de pesquisadores e educadores diante da pluralidade de concepções e metodologias que acompanharam a história da alfabetização.

A dissertação buscou analisar as diferentes práticas pedagógicas e o desempenho escolar de crianças em processo de alfabetização, assim como as concepções e metodologias subjacentes que embasam o processo de aprendizagem.

Há neste contexto de alfabetização dois pressupostos teóricos que estão presentes nas práticas pedagógicas do cotidiano do professor: uma, denominada tradicional, que considera a aquisição da leitura e da escrita como um processo mecânico de decodificação/codificação; e outra, que considera o texto como ponto de partida no processo de alfabetização. Com outras palavras pode-se dizer, em resumo, que os adeptos da abordagem construtivista valorizam o contexto social como agente principal na construção da aprendizagem enquanto os adeptos do ensino pelo código valorizam a associação som-letra. Recentemente, com o avanço das pesquisas científicas, volta-se a valorizar a importância da metodologia que dá ênfase a consciência fonológica e o ensino que parte de um modelo ascendente.

Embora não exista um consenso sobre a melhor maneira de se ensinar a aprender a ler e a escrever há indicativos que ambas perspectivas apresentam desempenhos superiores em algumas habilidades em detrimento de outra.

Essas metodologias foram submetidas à averiguação quanto à leitura, compreensão e escrita nas três escolas pesquisadas.

Na tarefa de leitura, a escola B, que tem como princípio basilar alfabetizar partindo do texto e do significado daquilo que se lê, apresentou melhor desempenho quanto à fluência e velocidade, porém não de maneira significativa se comparada com a escola A (representante, na pesquisa, do método de alfabetizar pelo código). É de se notar, entretanto, que os alunos da mesma escola B tinham uma

diferença cronológica de um ano de idade a mais em relação às crianças da escola A e iniciaram o processo de alfabetização no período da pré-escola, portanto, com um ano a mais de contato com a língua escrita.

Já as crianças da escola A, que iniciaram o processo de alfabetização no corrente ano, e tinham mais ou menos um ano de idade a menos do que as crianças da escola B e C, e que foram alfabetizadas seguindo o método multisensorial, com ênfase no fônico, apresentaram igualmente um bom resultado no teste de leitura, com diferença pouco relevante à escola B.

Quanto a escola C, a qual, como a escola B, privilegia alfabetizar partindo do texto e do significado daquilo que se lê, constatou-se que esta apresentou um resultado inferior em relação ao nível de fluência e velocidade comparado às duas outras escolas. A maioria dos alunos situaram-se em um estágio inicial, realizando uma decodificação lenta e soletrada. É possível que as dificuldades averiguadas com os alunos desta escola possam derivar-se da forma de ensino, que é, como já se disse, voltada à valorização visual da palavra e não proposição de análises fonológicas, como também para escassez de exercícios com ênfase na leitura, brincadeiras ou rimas, etc...

Deve-se, em todo caso, frisar que embora a escola C informe trabalhar com a mesma proposta da escola B, não teve resultados equivalentes. Em resposta a esta evidência estatística pode-se afirmar que isto decorre da diferença entre o que se afirma e o que de fato se pratica.

Em relação aos tipos de erros na leitura, os resultados coletados mostram, quanto à escola B, um maior número de erros quanto a troca de vogais, letras visualmente semelhantes e acentuação (mas nos testes posteriores, ao menos com relação à acentuação, esse erro não se repetiu). Neste item, a escola C revelou desempenho muito abaixo em comparação as demais escolas. Há indicativos de que isto decorre pelo uso da rota lexical utilizada para ler, pela não memorização de alguns grafema-fonemas e também pelo pouco acesso a materiais diversificados de leitura.

Das três escolas, a escola C (pública), foi a única onde foi constatada a existência de alunos não dominando o tipo de letra de imprensa, o que, novamente, contradiz sua proposta pedagógica. Isso porque, apesar de o seu método priorizar o acesso a materiais de leitura de diferentes gêneros, inclusive material

publicitário, rótulos, jornais, ainda assim seus alunos têm dificuldade em ler textos em letra de imprensa. A escola C embora afirme teoricamente a proposta de propiciar uma aprendizagem significativa, e que esta se aproxime da realidade do aluno, atendendo a demanda dos diferentes meios de comunicação, sua prática demonstra pouca relação com a teoria proposta.

Na tarefa da escrita, a escola A foi a instituição que apresentou melhor desempenho em relação aos aspectos de ortografia, caligrafia e uso de diferentes tipos de pontuações. Por outro lado, nesta escola não foram localizados textos com melhor repertório de idéias. Essa consequência não valida a hipótese levantada no início da pesquisa, que supunha igual resultado na qualidade de produção de textos. Cogita-se que isto decorra desta escola iniciar a compreensão leitora a partir de textos cartilhados, ainda que venha propor acesso constante à biblioteca infantil e também a diferença da idade das crianças ser inferior a idade das crianças das outras escolas.

Constatou-se a primazia da escola B na qualidade textual quanto à criatividade em relação a escola A e a escola C. Supõe-se que isto decorra da prática pedagógica da escola B suplantando, em muitos aspectos, as estratégias utilizadas para incentivar a escrita, apesar de não julgar necessária a correção ortográfica na forma como sustentada pela escola A. Por sua vez, verifica-se que esta postergação na correção ortográfica, acaba se estendendo pelos anos seguintes, por considerar-se que o hábito da leitura irá fornecer níveis mais elaborados da escrita, embora não se favoreça esta prática continuamente, por considerar-se que isto deve acontecer de forma prazerosa.

Deveria se questionar porque a escola C, que segue a mesma proposta da escola B, não apresentou também uma qualidade textual semelhante, já que enfatiza a produção de textos. Uma resposta possível seria que as diferenças de práticas pedagógicas impactaram na alteração de desempenho na qualidade textual dos alunos. Fato é que, embora a professora da escola C utilize a produção de textos em quase todas as aulas, não pode-se notar a promoção de trocas de informações, discussões incentivando diferentes maneiras de expressar o pensamento. Constatou-se, também, que maioria dos alunos da escola C ainda não apresentam domínio da escrita cursiva, sendo esta habilidade incentivada somente nos anos posteriores.

Quanto à compreensão, a escola A apresentou desempenho superior comparado às demais escolas, evidenciando respostas mais elaboradas. Este resultado contradiz algumas teorias que consideram que os métodos tradicionais, que priorizam a memorização e a cópia, não oportunizam a compreensão leitora. Este resultado pode derivar da metodologia da escola valorizar a sistematização de conteúdos e propiciar diferentes tipos de atividades, entre elas a compreensão daquilo que se lê, mesmo por meio de textos cartilhados. Já os alunos das escolas B e C apresentaram respostas mais objetivas e parciais. Isso pode estar atrelado à metodologia das respectivas escolas incentivarem mais a produção textual, valorizando respostas espontâneas e respostas descontextualizadas do texto.

O que se pode ver, em síntese, é que as diferentes metodologias conduzem a diferentes consequências no desempenho dos alunos, e que as práticas pedagógicas contribuem para diferentes resultados.

Vejam, agora, como se comportaram os resultados perante as hipóteses levantadas no início da pesquisa.³⁵

Hipótese 1: métodos de alfabetização com ênfase na decodificação e codificação (“tradicionais”) promovem a compreensão e a escrita de textos contextualizados.

A escola A, que dá ênfase na decodificação e na codificação, apresentou resultados compatíveis ao esperado em relação ao nível de compreensão, já que ao se promover a leitura com ênfase na correspondência letra-som, valorizar a consciência fonológica, incentivar a rota (fonológica e sub-lexical), memória visual/auditiva, análise e síntese e viabilizar a metacognição, possibilita-se o progresso na leitura e conseqüentemente na compreensão. Mas o mesmo resultado não pôde ser verificado na produção textual, já que seus alunos apresentaram textos organizados, respeitando regras gramaticais, mas com um repertório pouco criativo, entretanto isto também se deve à sua pouca idade em relação aos demais grupos. Ressalta-se também que os alunos desta escola demonstraram prazer na construção textual, embora com cuidado quanto as regras ortográficas.

³⁵ Ver 1 – Introdução.

Hipótese 2: práticas tradicionais como as construtivistas, quando bem exploradas e sob domínio do professor, possibilitam ao aluno o desempenho na leitura, escrita e compreensão de textos com resultados satisfatórios.

Entre a escola A e a escola B foram constatadas algumas semelhanças de resultados, embora ambas privilegiassem propostas divergentes de alfabetização. Pois, tendo estas escolas apresentado nível de fluência e velocidade quase semelhante, e com categorias de erros distintos, as práticas pedagógicas colaboraram para um resultado eficaz. Já quanto à compreensão leitora não se confirmou a hipótese, resultado este que pode estar atrelado a metodologia e a prática pedagógica. De fato, o professor da escola B mostrou-se mais permissivo ao considerar as produções dos alunos, considerando o erro como parte do processo. Isto decorre da própria concepção em priorizar o processo em detrimento do produto e não levando o aluno à sua revisão. A seu lado, o professor da escola A procurava questionar e levar o aluno a refletir no exato momento em que realizava a tarefa de ler e compreender o que realizou. Quanto à escola C, considera-se que a prática pedagógica do professor desta escola interferiu basicamente no desempenho dos alunos, por este valorizar a produção textual como a única forma de aprendizagem, e trabalhar de forma descontextualizada e não valorizando as discussões e trocas de informações, a leitura e compreensão do material a ser estudado.

Hipótese 3: certas habilidades como leitura, ortografia, compreensão de textos, habilidade psicomotora, são desenvolvidas de melhor maneira quando sujeitas a um método específico.

A modalidade de ensino que enfatiza uma metodologia multisensorial, como no caso da escola A, viabiliza um desempenho satisfatório das habilidades citadas acima, em menor tempo de trabalho do que as propostas das escolas que consideram que tais habilidades já estão inseridas em todas as tarefas de aprendizagem, não havendo necessidade de priorizar algumas destrezas psicomotoras na alfabetização.

Hipótese 4: diferentes metodologias podem exibir resultados diferenciados no processo de aprendizagem, resultados esses relacionados à sua prática.

Considerando-se somente as escolas A e B, particulares, os dados obtidos nas tarefas de leitura, compreensão e escrita levam a crer que as diferentes metodologias diferenciam-se setorialmente, mas não resultam em diferenças gerais significativas, devido a prática pedagógica das professoras intervir de maneira expressiva no desempenho dos alunos. Todavia há um diferencial drástico com relação à escola C. Mas nesta, como já afirmado em linhas anteriores, o desempenho não pode relacionar-se a uma determinada metodologia, pois que a concepção dita como eleita pelo professor não condizia com a sua prática. Além disso, nem sempre a prática segue os objetivos do planejamento metodológico. Na escola C a professora praticava procedimentos opostos aos que dizia acreditar, “sócio-interacionista” segundo ela, que buscava valorizar a construção de conhecimentos e interação. A professora, por não domínio da proposta que acreditava seguir, tomava atitudes na sua prática pedagógica que retratavam um descaminho dos seus objetivos.

Pode-se constatar que a condição da prática de ensino da escola C, favorece o analfabetismo funcional. Pois da maneira que está sendo conduzida pode ocorrer a possibilidade desses alunos e de outros, não contemplarem a leitura e a escrita como instrumento de inserção social e desenvolvimento da cidadania. LEITE (2005, p. 24).

Em sentido oposto, vale ressaltar que a escola B, que apresentava uma proposta voltada para a abordagem semelhante da escola C, conseguiu um desempenho satisfatório nas diferentes modalidades investigadas, em decorrência da sua prática pedagógica enfatizar a criação do significado contextualizado das atividades.

O que, ao final, pode-se cogitar, é que, por vezes, as propostas das escolas têm seus resultados prejudicados pela ineficiência de práticas pedagógicas. Parece, além disso, que os ditos “afiliados” de certas abordagens não estariam tão preocupados em respeitar os traços característicos das metodologias que dizem equivocadamente praticar, como em rejeitar as metodologias que não advogam. Porém, a pesquisa mostra que os métodos não se distanciam ou diferenciam em resultados de desempenho globais, mas em casos específicos. Cogita-se, portanto, que um melhor aprimoramento do corpo docente (sem se descuidar de outros aspectos: estrutura, recursos, etc), no que tange à alfabetização possa levar ao adequado emprego dos métodos que defendem.

O resultado desta pesquisa aponta a importância da continuidade deste estudo da relação entre as práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores no ensino fundamental e o desempenho dos alunos.

Pode-se pensar para estudos futuros na possibilidade de desenvolvimento de um estudo evolutivo contando com os alunos desta pesquisa e verificando seu desempenho em leitura, escrita e compreensão nas séries posteriores.

REFERÊNCIAS

1. ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
2. II CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MONTESSORIANA. **Anais**. Associação Montessori do Brasil. Rio de Janeiro: v.2, p.312-314, 1976.
3. ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
4. ARCHANJO, R. V. L. **Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?** Recife, 1998. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva)- Universidade Federal de Pernambuco.
5. AZEVEDO, D. G. **Um jeito de aprender**. Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 1997.
6. BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia**: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
7. BARRERA, S. D. **Linguagem oral e alfabetização**: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1ª série do ensino fundamental. São Paulo, 2000. 154 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - Setor de Psicologia, Universidade de São Paulo.
8. BRAIBANT, J. M. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: JACQUES, G.; PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 167-187.
9. BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.
10. BECKER, F. **Da ação à operação**: O caminho da aprendizagem em J. Piaget e Paulo Freire. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A e Palmarinca, 1997.
11. BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

12. BELINTANE, C. **Piaget e a Linguagem**: limites de uma teoria. In: Coleção Memória da Pedagogia, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 1, n.1, p. 68-71, 2005.
13. BELLO, J. L. P. Renúncia à tirania. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 3, n.3, p. 76-79, 2005.
14. BOSSE, V. R. P. **O conhecimento metacognitivo de crianças em processo de alfabetização e suas implicações para o aprendizado da linguagem escrita**. Curitiba, 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
15. BREGUNCI, M. G. C. **Organizando as classes de alfabetização**: processos e métodos. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/text4.htm>>. Acesso em 12/10/2006.
16. CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.
17. CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
18. CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.
19. CAPOVILLA, F. C. et al. **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo: Memnon, 2005.
20. CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
21. CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: _____.et al. **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2002.
22. CIPRIANO, L. H. R.; WANDRESEN, M. O. L. **Língua Portuguesa**. Curitiba: Nova Didática, 2001.
23. COLL, C.; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 1995.
24. COLL, C. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
25. COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
26. CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
27. DELVAL, J. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre:

- Artmed, 1998.
28. DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
 29. DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor! In: LEITE, S.A.S. (org); MOLINA, A.S. et al. -- **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 47- 70.
 30. DOCKRELL, J.; McSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
 31. FERNANDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
 32. FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s/d].
 33. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
 34. FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 18-19.
 35. FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
 36. FERREIRO, E. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p.8-12, fev./abr. 2004.
 37. FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
 38. FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.
 39. GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2007.
 40. GATE, J.P. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru: EDUSC, 2001.
 41. GIORDANI, E.M. O artesão e o cosmos. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v, 3, n.3, p. 47, 2005.
 42. GOMBERT, J.E. Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.
 43. GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.
 44. GONTIJO, C. M. N. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S.A.S. (org.); MOLINA, A.S. et al. -- **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas**

- pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 99-127.
45. GRÉGOIRE, J. PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artmed, 1997.
 46. GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: Relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 149-179.
 47. IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.
 48. KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.
 49. KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
 50. KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e aprendizagem**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
 51. LAROCCA, P.; SAVELI, E.M. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S.A.S. (org); MOLINA, A.S. et al. -- **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 185-222.
 52. LEITE, S. A. S. (org.) ; MOLINA, A.S. et al. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.
 53. LIMA, E. O exercício da autonomia. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, Rio de Janeiro: Edipro; São Paulo: Segmento-Duetto, v, 3, n.3, p. 70, 2005.
 54. MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
 55. MAGNANI, M. R. M. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP-CONPED, 2000.
 56. MALUF, M. R. (coord). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
 57. MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
 58. MOLINA, A.S. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sócio-interacionista. In: LEITE, S.A.S. (org.); MOLINA, A.S. et al.-- **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2005. p. 261-311.
 59. MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

60. MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996.
61. MONTESSORI, M. **Formação do homem**. Rio de Janeiro: Portugalia, 197_.
62. MORAIS, A. M. P. et al. REGO, L. L. B., BUARQUE, L. L. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.
63. MORAIS, A. G. (coord). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
64. MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p.14-17, fev./abr. 2004.
65. NUNES, S. R. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas por diferentes metodologias**. Pernambuco, 1995. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco.
66. OLIVEIRA, M. K. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: _____. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2002.
67. PAIVA, M. C. L. **Alfabetização: a perspectiva psicogenética e a sócio-histórica**. Disponível <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=896>> Acesso em: 16/12/2006.
68. PERON, S. C. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S.A.S. (org); MOLINA, A.S. et al. -- **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005. p. 347-387.
69. PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.
70. PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
71. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998.
72. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget Século XXI**. Campinas: Graf.Fe; IDB, 2002.
73. REGO, L. B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.2 , n. 2, p.165-180, ago.1986.
74. ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das letras, 1998.
75. RODRIGUES, M. **Cartilhas da dominação - a ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil**. Curitiba: UFPR, 1991.
76. SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

77. SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.
78. SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano VIII, n.29, p.19-23, fev./abr.2004b.
79. SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
80. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
81. TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
82. TORO, J. B. **Novas competências**: avanço ou retrocesso? Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=244&cod_chave=3&letra=c> Acesso em 15/11/2006.
83. VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1995.
84. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
85. ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Anexo 1 – Ditado Mudo – ESCOLA A

| Ditado Mudo | | |
|-------------|----|--|
| Nº | 1 | A - E - I - O - U - P - B - L |
| | 2 | M |
| | 3 | T |
| | 4 | DITONGOS ORAIS CRESCENTES E DECRESCENTES |
| | 5 | D |
| | 6 | N |
| | 7 | R (MUDO) |
| | 8 | C |
| | 9 | QU - Q (VISUAL) |
| | 10 | F |
| | 11 | V |
| | 12 | G - GUE - GUI (VISUAL) |
| | 13 | R (VISUAL) |
| | 14 | RR |
| | 15 | PR - TR - CR - GR - BR |
| | 16 | AR - ER - IR - OR - UR |
| | 17 | NH |
| | 18 | LH |
| | 19 | X (VISUAL) |
| | 20 | CH |
| | 21 | J |
| | 22 | GE - GI (VISUAL) |
| | 23 | S (VISUAL) |
| | 24 | SS (VISUAL) |
| | 25 | CE - CI - C |
| | 26 | AS - ES - IS - OS - |
| | 27 | EX (SOM DE S) |
| | 28 | AZ - EZ - IZ - OZ - UZ (VISUAL) |
| | 29 | Z (VISUAL) |
| | 30 | S (SOM DE Z) (VISUAL) |
| | 31 | X (SOM DE Z) (VISUAL) |
| | 32 | AU |
| | 33 | AL - EL - IL - OL |
| | 34 | ÃO (VISUAL) |
| | 35 | AM (FINAL DE VERBO) (VISUAL) |
| | 36 | VOGAIS NASAIS (<u>M</u> ANTES DE <u>P E B</u>) |
| | 37 | AN - EN - IN - ON |
| | 38 | Ã |
| | 39 | A (NASAL) |
| | 40 | PL - CL - TL - BL |
| | 41 | H (MUDO) |

Nº 1

A E I O U

P B L

1. PAPA
2. PIPA
3. BOLO
4. BULE
5. BALA
6. LOBO
7. LUPA
8. BOLA
9. PELO

Nº 2

M

1. MULA
2. LEME
3. LIMA
4. MALA
5. MAPA
6. PUMA
7. MOLA

Nº 3

T

1. PATO
2. MATO
3. TATU
4. TUBO
5. APITO
6. LATA
7. BATATA
8. TOMATE
9. TAPETE
10. MULETA
11. PALITO
12. TELA

Nº 4Ditongos Orais Crescentes e
Decrescentes

1. OITO
2. BÓIA
3. PAI
4. LUA
5. BALEIA
6. BOI
7. MEIA
8. LEITE

N° 5D

1. DEDO
2. DADO
3. DIA
4. BODE
5. DATA
6. MOEDA
7. DÁLIA
8. LODO
9. TOMADA

N° 7R (MUDO)

1. BARATA
2. PERU
3. URUBU
4. ARARA
5. ARADO
6. LIRA
7. PERA
8. MURO

N° 6N

1. NABO
2. PENA
3. NENÊ
4. PINO
5. MENINO
6. TINA
7. PANELA
8. NOTA (MUSICAL)

N° 8CA CO CU

1. MACACO
2. CACO
3. CANETA
4. BONECA
5. CALO
6. PACA
7. CANETA
8. BOCA
9. MACA
10. CAPA
11. CUBO
12. CABIDE
13. CABELO

Nº 9QUE QUI QU Q (VISUAL)

1. LEQUE
2. QUIABO
3. MOLEQUE
4. QUILO
5. QUEPE
6. QUIBE
7. QUIBEBE
8. QUEIMADA
9. MÁQUINA

Nº 10F

1. FADA
2. FOTO
3. FIO
4. BIFE
5. FACA
6. FOCA
7. FITA
8. FUMO
9. FILA
10. TELEFONE

Nº 11V

1. LUVA
2. VACA
3. CAVALO
4. CANIVETE
5. FAVO
6. VELA
7. VIOLETA
8. AVE
9. UVA
10. NAVIO
11. VARA
12. NOVELO

Nº 12A GO GUE GUI (VISUAL)

1. LAGO
 2. GALO
 3. GATO
 4. FIGO
 5. FOGO
 6. VAGALUME
 7. GAMELA
 8. GOTA
 9. GAIOLA
 10. GOIABA
1. FOGUETE
 2. GUIA
 3. ÁGUIA
 1. ÁGUA
 2. ÉGUA
 3. GUARITA
 4. GUARANÁ

N° 13R (VISUAL)

1. RÉGUA
2. RABANETE
3. RUBI
4. RABO
5. RATO
6. RODA
7. RODO
8. REI
9. RIO
10. RAIO
11. RUA

N° 15TR PR GR CR BR

1. TRIGO
2. PRATO
3. GRUTA
4. CRAVO
5. VITROLA
6. GRAVATA
7. PRAIA
8. GRILO
9. PRADO
10. QUADRO
11. QUADRADO
12. LIVRO
13. QUATRO

N° 14RR

1. FERRO
2. TORRE
3. CARRO
4. BARRIGA
5. GARRAFA
6. MORRO
7. MARRECO
8. FERRADURA
9. BURRO
10. GUITARRA

N° 16AR ER IR OR UR

1. ARCO
2. MAR
3. TRATOR
4. AVIADOR
5. BORBOLETA
6. TARTARUGA
7. BARCO
8. PERNA
9. PORCO
10. QUARTO
11. CADERNO
12. CARTA
13. GUARDA
14. GUARDANAPO

N° 17NH

1. PINHA
2. COLARINHO
3. VINHO
4. MOINHO
5. LENHA
6. CAMINHO
7. GALINHA
8. NINHO
9. RAINHA
10. MINHOCA
11. UNHA

N° 19X (VISUAL)

1. XÍCARA
2. CAIXA
3. PEIXE
4. LIXO
5. BRUXA
6. QUEIXO
7. XERIFE

N° 18LH

1. GALHO
2. ILHA
3. BARALHO
4. MILHO
5. MEDALHA
6. ROLHA
7. TELHADO
8. AGULHA
9. ABELHA
10. FOLHA
11. ALHO
12. TELHA
13. COELHO

N° 20CH

1. CACHORRO
2. CHAVE
3. CHALEIRA
4. CHUVA
5. CHOCOLATE
6. CHUPETA
7. CHUTEIRA
8. CHUCHU
9. MACHADO
10. BORRACHA
11. CHALÉ

Nº 21J

1. JANELA
2. JAPONA
3. JABUTI
4. TIJOLO
5. JAVALI
6. JIPE
7. JACARÉ
8. CORUJA
9. JARRO

Nº 23S

1. SAPO
2. SAPATO
3. SOLA
4. SALA
5. SINO
6. SOPA
7. SELO
8. URSO

Nº 25C CE CI

- | | |
|-------------|---------|
| 1. CIDADE | 1. CERA |
| 2. CEBOLA | 2. CÉU |
| 3. CAPACETE | |
| 4. CEREJA | |
| 5. CINEMA | |
| 6. MORCEGO | |
| 7. CEGONHA | |
| 8. CIGARRA | |
| 9. CENOURA | |
| 10. CIRCO | |

Nº 22GE GI (VISUAL)

1. GEMA
2. GIRAFA
3. GELADEIRA
4. GILETE
5. RELÓGIO
6. COLÉGIO
7. GELATINA
8. GELO
9. MÁGICO

Nº 24SS

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. GESSO | 1. PASSO |
| 2. GROSSO | 2. ASSOBIAR |
| 3. MASSA | 3. AMASSAR |
| 4. MISSA | 4. ASSAR |
| 5. PASSARINHO | 5. PASSAR |
| 6. OSSO | 6. ASSOPRAR |
| 7. VASSOURA | 7. PESSOA |

- | | |
|------------|----------|
| 1. TAÇA | 1. TRAÇO |
| 2. CABEÇA | 2. CAÇA |
| 3. LAÇO | |
| 4. CARROÇA | |
| 5. FUMAÇA | |
| 6. POÇO | |
| 7. BRAÇO | |

Nº 26AS ES IS OS

1. ESPADA
2. ESCADA
3. ESPINHO
4. ESTRELA
5. ESTRIBO
6. DISCO
7. TESTA
8. CISNE
9. CESTO
10. LÁPIS
11. ASTRO
12. LUSTRE
13. PESCA
14. CASCA
15. MOSCA
16. ESCOVA

Nº 28AZ EZ IZ OZ UZ (VISUAL)

- | | |
|-------------|----------|
| 1. NARIZ | 1. FAZ |
| 2. GIZ | 2. TRAZ |
| 3. RAPAZ | 3. DIZ |
| 4. CARTAZ | 4. PAZ |
| 5. DEZ | 5. FELIZ |
| 6. ARROZ | 6. JUIZ |
| 7. LUZ | |
| 8. CAPUZ | |
| 9. AVESTRUZ | |
| 10. CRUZ | |
| 11. NOZ | |
| 12. RAIZ | |

Nº 27EX (SOM DE S)

1. EXPEDIR
2. SEXTO
3. EXPOR
4. EXTRATO
5. EXTRA
6. EXTREMO

Nº 29Z (VISUAL)

1. ZEBRA
2. BEZERRO
3. ZEBU
4. ZERO
5. ZORRO
6. TREZE
7. DOZE
8. AZEITE
9. AZEITONA

N° 30S (SOM DE Z)

1. MESA
2. VASO
3. CASA
4. CASACO
5. ASA
6. RAPOSA
7. PESO
8. ROSA
9. FUSO
10. CAMISA

N° 32AU

1. ASTRONAUTA
2. PAU
3. JAULA
4. CAULE
5. AUTOMÓVEL
6. AULA

N° 31X (SOM DE Z) VISUAL

1. EXATO
2. EXÉRCITO
3. EXERCÍCIO
4. EXISTIR
5. EXIBIR
6. EXILAR
7. EXAGERAR
8. EXIGIR

N° 33EL AL (VISUAL)

1. MEL
2. CARRETEL
3. MIL
4. SOL
5. GIRASSOL
6. FAROL
7. FORNAL
8. TÚNEL
9. CALÇA
10. CARACOL
11. ANEL
12. DEDAL
13. VARAL
14. PASTEL

Nº 34ÃO (VISUAL)

1. PAVÃO
2. LEÃO
3. PÃO
4. MÃO
5. FEIJÃO
6. PIÃO
7. CORAÇÃO
8. PORTÃO
9. CÃO
10. ANÃO
11. SABÃO
12. FOGÃO

Nº 36VOGAIS NASAIS (M antes de P e B)

1. CAMPO
2. TAMPA
3. BUMBO
4. BOMBA
5. POMBO
6. GRAMPO
7. BAMBU
8. CACHIMBO
9. CHUMBO
10. TROMBA

Nº 35AM

1. PULAVAM
2. CHAMAVAM
3. DIZIAM
4. OUVIAM
5. VIAJARAM
6. PASSAVAM
7. DESCIAM
8. FORAM
9. DISSERAM
10. ABRIRAM
11. VIRAM
12. FAZIAM
13. FICARAM
14. COMIAM

Nº 37AN EN IN ON

1. ELEFANTE
2. ÍNDIO
3. MANTO
4. LARANJA
5. PENTE
6. PINTO
7. TENDA
8. BANCO
9. PONTE
10. BANDEIRA
11. LENÇO
12. LÍNGUA

11

Nº 38Ã

1. MAÇÃ
2. ANÃ
3. IRMÃ
4. LÃ
5. RÃ
6. AVELÃ

Nº 39A (NASAL)

1. CAMA
2. BANANA
3. CABANA
4. PIJAMA
5. TUCANO
6. SALAME
7. LAMA
8. ESCAMA

Nº 40PL CL TL FL BL

1. PLACA
2. PLANTA
3. FLAUTA
4. BLUSA
5. BLOCO
6. GLOBO
7. BICICLETA
8. PLUMA
9. ATLÉTICO
10. FLOR
11. FLECHA

Nº 41H

1. HOMEM
2. HORA
3. HÉLICE
4. HOSPITAL
5. HOTEL
6. HORTA
7. HIPOPÓTAMO
8. HASTE
9. HORTÊNSIA

Anexo 2 – Texto - Letra de Imprensa – “Os óculos da vovó”**Os óculos da vovó**

Sábado, vovó Januária esqueceu seus óculos em algum lugar e não conseguia encontrá-los.

Vovô chegou a procurá-los dentro do bule de café, pois ele acha que a vovó anda meio lelé da cuca mesmo.

Depois de olhar três vezes no mesmo lugar, vovó encontrou os óculos embaixo da almofada do sofá.

Anexo 3 – Texto – Letra em Caixa-alta – “Óculos da vovó”**OS ÓCULOS DA VOVÓ**

SÁBADO, VOVÓ JANUÁRIA ESQUECEU SEUS ÓCULOS EM ALGUM LUGAR E NÃO CONSEGUIA ENCONTRÁ-LOS.

VOVÔ CHEGOU A PROCURÁ-LOS DENTRO DO BULE DE CAFÉ, POIS ELE ACHA QUE A VOVÓ ANDA MEIO LELÉ DA CUCA MESMO.

DEPOIS DE OLHAR TRÊS VEZES NO MESMO LUGAR, VOVÓ ENCONTROU OS ÓCULOS EMBAIXO DA ALMOFADA DO SOFÁ.

Anexo 4 – 1ª Avaliação: Texto - “Os Óculos da vovó”**Pré-teste: Leitura e Compreensão**

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Escola:

Série:

Data da avaliação:

Profª. :

Tipo de letra:

Os óculos da vovó

Sábado, vovó Januária esqueceu seus óculos em algum lugar e não conseguia encontrá-los.

Vovô chegou a procurá-los dentro do bule de café, pois ele acha que a vovó anda meio lelé da cuca mesmo.

Depois de olhar três vezes no mesmo lugar, vovó encontrou os óculos embaixo da almofada do sofá.

Dirce Guedes de Azevedo. Um jeito de aprender. São Paulo, Ed: FTD

Compreensão do texto:

- 1) Quem são os personagens desta história?
- 2) Sobre o que fala o texto?

(O quê dos óculos da vovó)?

- 3) Aonde procuraram os óculos da vovó?
- 4) Onde estavam os óculos da vovó?

Obs:

Anexo 6 – 2ª e 3ª Avaliação: Texto – “Os óculos da vovó”

Nome:

Data de nascimento:

Idade:

Escola:

Série:

Data da avaliação:

Profª. :

Tipo de letra:

Os óculos da vovó

Sábado, vovó Januária esqueceu seus óculos em algum lugar e não conseguia encontrá-los.

Vovô chegou a procurá-los dentro do bule de café, pois ele acha que a vovó anda meio lelé da cuca mesmo.

Depois de olhar três vezes no mesmo lugar, vovó encontrou os óculos embaixo da almofada do sofá.

Dirce Guedes de Azevedo. Um jeito de aprender. São Paulo, Ed: FTD

Compreensão do texto:

1) Quem são os personagens desta história?

2) Sobre o que fala o texto?

(O quê dos óculos da vovó)?

3) Aonde procuraram os óculos da vovó?

4) Onde estavam os óculos da vovó?

5) Você acha que esquecer as coisas acontece só com as vovós? Por quê?

Obs:

Anexo 7 – Questionário: Professoras.

QUESTIONÁRIO

1- Qual o método adotado pela escola?

2- Sabe quais as razões que levaram a escola a adotar esse método?

3- Em linhas gerais, como você trabalha com esse método?

4- Já trabalhou com outros métodos?

() sim () não Quais? _____

5- Quais os pontos positivos e/ou negativos do método adotado na sua escola em relação a outros?

| | Método da escola | Outro método |
|-------------------|------------------|--------------|
| Escrita (1) | | |
| Leitura (2) | | |
| Compreensão (3) | | |

Outros:

Exemplos:

(1) Escrita: poucas ou muitas trocas ortográficas; texto com pouca coerência e seqüência de idéias, junta as palavras ao escrever o texto, etc...

(2) Leitura: lenta; silabada; com omissões; inserções; repetições; erros de pronúncia; substituições; boa fluência ; adivinha a partir do texto, decodifica com dificuldades palavras desconhecidas, etc...

(3) Compreensão: compreende corretamente o material lido; compreende parcialmente; não compreende o material lido, etc...

6- Como você atua no sentido de amenizar os pontos negativos (ou dificuldades) na aplicação do método?

O questionário acima integra projeto de mestrado em educação, na linha de pesquisa Cognição e Aprendizagem Escolar da Universidade Federal do Paraná, da aluna Joara Corrêa de Oliveira Durigan, orientada pela Prof.^a Dr.^a Tânia Stoltz.
Agradece-se, antecipadamente, a cooperação.

Anexo 8 – Quadro 1 A

| ESCOLA A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|--------|----------|---|---|---|---|---|----|---|---------|---|---|---|-----------|---|----|---|----------|---|---|---|---|---|----|---|--|--|--|
| TIPO DE LEITURA | | | | | | | | | | | | | | QUADRO 1A | | | | | | | | | | | | | | |
| DECODIFICAÇÃO/FLUÊNCIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIMEIRA | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | | |
| 1 | G.T | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | | | |
| 2 | F. | | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 3 | M.L. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | |
| 4 | O. | | | X | | | X | | | | | | | X | X | | | | | | | X | | X | | | | |
| 5 | G.R. | | | X | | | X | | | | | | | X | X | | | | | | | X | | X | | | | |
| 6 | M.C. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | |
| 7 | G.C | | X | | | | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | |
| 8 | R. | | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 9 | G.P. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | |
| 10 | L. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | |
| 11 | N. | | | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | X | | X | | | | |
| 12 | J.L. | | | | X | | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | | |
| 13 | B. | | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | |
| 14 | L. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | J.P. | | | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | X | | X | | | | |
| | Totais | 0 | 0 | 4 | 3 | 1 | 5 | 13 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | 7 | 15 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 7 | 14 | 0 | | | |

| Legenda | |
|---------|--------------------------------|
| 1 - | Recusa-se a ler |
| 2 - | Leitura letra por letra |
| 3 - | Leitura silabada |
| 4 - | Leitura palavra por palavra |
| 5 - | Leitura parcialmente fluente |
| 6 - | Leitura fluente |
| 7 - | Leitura com letra de imprensa |
| 8 - | Leitura em letra de caixa-alta |

Obs: Os alunos 11 e 15 não realizaram a 1ª avaliação.

O aluno 14 não realizou a 3ª avaliação.

Anexo 9 – Quadro 1 B

| ESCOLA B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|--------|----------|---|---|---|---|---|----|---|---------|---|---|---|-----------|---|----|---|----------|---|---|---|---|----|----|---|--|--|
| TIPO DE LEITURA | | | | | | | | | | | | | | QUADRO 1B | | | | | | | | | | | | | |
| DECODIFICAÇÃO/FLUÊNCIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIMEIRA | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | | |
| 1 | L. | | X | | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | |
| 2 | L. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 3 | J. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 4 | M. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 5 | M.V. | | | X | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | X | | X | | | |
| 6 | L. | | X | | | | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 7 | M. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 8 | B. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 9 | C. | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | | X | | | X | | | |
| 10 | B. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 11 | A.B. | | | X | | | X | | | | | | X | | X | | | | | | | X | | X | | | |
| 12 | G.R. | | | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 13 | G.T. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 14 | B. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| 15 | V. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | X | X | | | |
| | Totais | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 8 | 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 9 | 15 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 10 | 15 | 0 | | |

| Legenda | |
|---------|--------------------------------|
| 1 - | Recusa-se a ler |
| 2 - | Leitura letra por letra |
| 3 - | Leitura silabada |
| 4 - | Leitura palavra por palavra |
| 5 - | Leitura parcialmente fluente |
| 6 - | Leitura fluente |
| 7 - | Leitura com letra de imprensa |
| 8 - | Leitura em letra de caixa-alta |

Obs:O aluno 12 não realizou a 1ª avaliação.

Anexo 10 – Quadro 1 C

| ESCOLA C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|--------|----------|---|---|---|---|---|---|---------|---|---|-----------|---|---|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TIPO DE LEITURA | | | | | | | | | | | | QUADRO 1C | | | | | | | | | | | | | |
| DECODIFICAÇÃO/FLUÊNCIA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIMEIRA | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | L.E. | X | | | | | | X | | X | | | | | | X | | X | | | | | | X | |
| 2 | T. | | X | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | |
| 3 | S. | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 4 | I. | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 5 | M.C. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | X | X | | | |
| 6 | E. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | X | X | | | |
| 7 | V. | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 8 | W. | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 9 | F. | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | X | |
| 10 | G. | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 11 | A.F. | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 12 | L. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | X | X | | | |
| 13 | K. | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | |
| 14 | A. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | X | X | | | |
| 15 | S. | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | |
| | Totais | 0 | 2 | 8 | 0 | 0 | 5 | 7 | 8 | 0 | 2 | 6 | 2 | 0 | 5 | 7 | 8 | 0 | 2 | 5 | 3 | 0 | 5 | 7 | 8 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------------|
| 1 - | Recusa-se a ler |
| 2 - | Leitura letra por letra |
| 3 - | Leitura silabada |
| 4 - | Leitura palavra por palavra |
| 5 - | Leitura parcialmente fluente |
| 6 - | Leitura fluente |
| 7 - | Leitura com letra de imprensa |
| 8 - | Leitura em letra de caixa-alta |

Obs: Todos os alunos participaram de todas as etapas.

Anexo 11 – Quadro 2 A

| ESCOLA A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|---|---|---|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|---|----|---|----------|---|---|---|---|---|----|---|
| QUADRO 2A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE ERROS DE LEITURA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIMEIRA | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 G.T. | | | | | | X | | | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | | | | |
| 2 F. | 1 | | | | | | | | | | | | | X | | | | | 2 | | | | | |
| 3 M.L. | | | 1 | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 4 O. | | | | | | X | | | | | 1 | | | | | | | 2 | | | | | | |
| 5 G.R. | | | 2 | 1 | | | | | | | | | | X | | | | | | | 1 | | | |
| 6 M.C. | | | | | 1 | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 7 G.C. | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 8 R. | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 9 G.P. | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 10 L. | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 11 N. | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | X | |
| 12 J.L. | | | | | | X | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | X | |
| 13 B. | | | 2 | 4 | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| 14 L. | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| 15 J.P. | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X | |
| Totais | 1 | 0 | 5 | 5 | 1 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 11 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 1 | 0 | 10 | 0 |

| Legenda | |
|---------|---|
| 1 - | Troca surda e sonora |
| 2 - | Erros nos encontros consonantais/dígrafos |
| 3 - | Erros de acentuação e pontuação |
| 4 - | Erros por omissão, acréscimo e inversão |
| 5 - | Troca de vogais e trocas visuais |
| 6 - | Outros tipos de erros |
| 7 - | Sem erros |
| 8 - | Muitas dificuldades |

Obs: Os alunos 11 e 15 não realizaram a 1ª avaliação e o aluno 14 não realizou a 3ª avaliação.

Anexo 12 – Quadro 2 B

| ESCOLA B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|---|----|---|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|
| QUADRO 2B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE ERROS DE LEITURA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIMEIRA | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 L. | | | 1 | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | | | |
| 2 L. | | | 2 | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 2 | | | |
| 3 J. | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | X |
| 4 M. | | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X |
| 5 M.V. | | | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | |
| 6 L. | | | 1 | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X |
| 7 M. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | 1 | | | | |
| 8 B. | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | | | |
| 9 C. | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 10 B. | | | 1 | | | | | | | | | | | | X | | | | | | 1 | | | X |
| 11 A.B. | | | 1 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| 12 G.R. | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | X |
| 13 G.T. | | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X |
| 14 B. | 1 | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X |
| 15 V. | | | 1 | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | X |
| Totais | 1 | 0 | 12 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 6 | 0 | 8 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0 | 9 | 0 |

| Legenda | |
|---------|---|
| 1 - | Troca surda e sonora |
| 2 - | Erros nos encontros consonantais/dígrafos |
| 3 - | Erros de acentuação e pontuação |
| 4 - | Erros por omissão, acréscimo e inversão |
| 5 - | Troca de vogais e trocas visuais |
| 6 - | Outros tipos de erros |
| 7 - | Sem erros |
| 8 - | Muitas dificuldades |

Obs:O aluno 12 não realizou a 1ª avaliação.

Anexo 13 – Quadro 2 C

| ESCOLA C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|---|---|---|----|---|---|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|----------|---|---|---|----|---|---|---|
| QUADRO 2C | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE ERROS DE LEITURA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIMEIRA | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 L.E. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 2 T. | 1 | 4 | 2 | 4 | 10 | | | 1 | 5 | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | 1 | | 1 | | | | |
| 3 S. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 4 I. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 5 M.C. | | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | |
| 6 E. | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | X | | |
| 7 V. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 8 W. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 9 F. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | 1 | | 1 | | | |
| 10 G. | | | 2 | 1 | 2 | | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | | | 2 | | 2 | | | | |
| 11 A.F. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 12 L. | | | | | | | X | | | | 1 | | | X | | | | | | 2 | | | | |
| 13 K. | | | | | | | X | | | | | | | | X | | | | | | | | X | |
| 14 A. | | 1 | | 2 | 2 | | | | | | | | | X | | | | | 2 | 1 | | | | |
| 15 S. | | | 1 | | 2 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | |
| Totais | 1 | 5 | 6 | 7 | 16 | 0 | 2 | 8 | 2 | 6 | 4 | 0 | 6 | 0 | 3 | 8 | 1 | 2 | 5 | 2 | 10 | 0 | 1 | 7 |

| Legenda | |
|---------|---|
| 1 - | Troca surda e sonora |
| 2 - | Erros nos encontros consonantais/dígrafos |
| 3 - | Erros de acentuação e pontuação |
| 4 - | Erros por omissão, acréscimo e inversão |
| 5 - | Troca de vogais e trocas visuais |
| 6 - | Outros tipos de erros |
| 7 - | Sem erros |
| 8 - | Muitas dificuldades |

Obs: Todos os alunos participaram de todas as etapas.

Anexo 14 – Quadro 3 A

| ESCOLA A | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------|----------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|
| QUADRO 3A | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE COMPREENSÃO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIMEIRA | | | | | SEGUNDA | | | | | TERCEIRA | | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | G.T. | | | X | | | | X | | | | | | X | | |
| 2 | F. | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 3 | M.L. | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 4 | O. | X | | | | | | X | | | | | | X | | |
| 5 | G.R. | X | | | | | | | X | | | | X | | | |
| 6 | M.C. | X | | | | X | | | | | | X | | | | |
| 7 | G.C. | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 8 | R. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 9 | G.P. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 10 | L. | X | | | | | | X | | | | X | | | | |
| 11 | N. | | | | | | | X | | | | X | | | | |
| 12 | J. | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| 13 | B. | | | X | | | | X | | | | X | | | | |
| 14 | L. | X | | | | | X | | | | | | | | | |
| 15 | J.P | | | | | | X | | | | | X | | | | |
| | Totais | 0 | 8 | 3 | 2 | 0 | 1 | 7 | 6 | 1 | 0 | 10 | 2 | 2 | 0 | 0 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------------|
| 1 - | Respostas inferenciais |
| 2 - | Respostas objetivas |
| 3 - | Respostas parciais/incompletas |
| 4 - | esqueceu o que leu |
| 5 - | muitas dificuldades |

Obs: Os alunos 11 e 15 não realizaram a 1ª avaliação, e o aluno 14 não realizou a 3ª avaliação.

Anexo 15 – Quadro 3 B

| ESCOLA B | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------|----------|---|---|---|---|---------|----|---|---|---|----------|---|---|---|---|
| QUADRO 3B | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE COMPREENSÃO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIMEIRA | | | | | SEGUNDA | | | | | TERCEIRA | | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | L. | | | | X | | | X | | | | | X | | | |
| 2 | L. | | X | | | | X | | | | | | X | | | |
| 3 | J. | | | X | | | X | | | | | | X | | | |
| 4 | M. | | X | | | X | | | | | | X | | | | |
| 5 | M.V. | | X | | | | X | | | | | | X | | | |
| 6 | L. | | | X | | | X | | | | | | X | | | |
| 7 | M. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 8 | B. | | X | | | | X | | | | | | X | | | |
| 9 | C. | | | | X | | | X | | | | | | | X | |
| 10 | B. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 11 | A.B. | | | X | | | | X | | | | | | | X | |
| 12 | G.R. | | | | | | X | | | | | X | | | | |
| 13 | G.T. | | | X | | | X | | | | | | X | | | |
| 14 | B. | | X | | | | | X | | | | | X | | | |
| 15 | V. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| | Totais | 0 | 8 | 4 | 2 | 0 | 1 | 10 | 4 | 0 | 0 | 5 | 8 | 2 | 0 | 0 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------------|
| 1 - | Respostas inferenciais |
| 2 - | Respostas objetivas |
| 3 - | Respostas parciais/incompletas |
| 4 - | esqueceu o que leu |
| 5 - | muitas dificuldades |

Obs: O aluno 12 não realizou a 1ª avaliação.

Anexo 16 – Quadro 3 C

| ESCOLA C | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------|----------|---|---|---|---|---------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|
| QUADRO 3C | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE COMPREENSÃO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIMEIRA | | | | | SEGUNDA | | | | | TERCEIRA | | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | L.E. | | | | | X | | | | | X | | | X | | |
| 2 | T. | | | | X | | | X | | | | | X | | | |
| 3 | S. | | | | X | | | | | X | | | | X | | |
| 4 | I. | | | | X | | | | | X | | | | | | X |
| 5 | M.C. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 6 | E. | | X | | | | X | | | | | | X | | | |
| 7 | V. | | | | X | | | | X | | | | | | X | |
| 8 | W. | | | | X | | | | | X | | | | | | X |
| 9 | F. | | | | X | | | X | | | | | | X | | |
| 10 | G. | | X | | | | | X | | | | | | X | | |
| 11 | A.F. | | X | | | | | X | | | | | | X | | |
| 12 | L. | | X | | | | X | | | | | X | | | | |
| 13 | K. | | | | X | | | | | X | | | | | | X |
| 14 | A. | | X | | | X | | | | | | X | | | | |
| 15 | S. | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| | Totais | 0 | 6 | 1 | 2 | 6 | 0 | 4 | 4 | 1 | 5 | 4 | 2 | 5 | 1 | 3 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------------|
| 1 - | Respostas inferenciais |
| 2 - | Respostas objetivas |
| 3 - | Respostas parciais/incompletas |
| 4 - | esqueceu o que leu |
| 5 - | muitas dificuldades |

Obs: Todos os alunos participaram de todas as etapas.

Anexo 17 – Quadro 4 A

| ESCOLA A | | QUADRO 4A | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|-----------|----|----|----|---|---|---|----|---------|----|----|----|----|---|---|----|----|----------|----|----|----|----|---|---|---|----|--|
| TIPOS DE ERRO NA ESCRITA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIMEIRA | | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 1 G.T. | | 2 | 4 | 2 | 4 | | | X | | 5 | 3 | 1 | 7 | | | X | | 1 | 1 | 1 | 5 | | | | | X | | |
| 2 F. | | 1 | 1 | 1 | 3 | | | X | | 1 | 1 | 4 | | | X | | 2 | | 1 | 2 | | | | | X | | | |
| 3 M.L. | | 6 | 2 | | | | | X | | | | | | X | X | | 1 | | | 2 | | | | | X | | | |
| 4 O. | | 2 | 1 | | 1 | | | X | | 1 | | | 4 | | X | | 5 | 4 | | 4 | | | | | X | | | |
| 5 G.R. | | 2 | 4 | 2 | 5 | | | X | | 5 | 6 | 1 | 4 | | X | | 4 | 6 | 4 | 7 | | | | | X | | | |
| 6 M.C. | | 3 | | 1 | 4 | | | X | | 1 | | 2 | 2 | | X | | | | | | | X | | | X | | | |
| 7 G.C. | | 8 | 3 | 1 | 5 | | | X | | 1 | | | | | X | | 14 | 4 | | 4 | | | | | X | | | |
| 8 R. | | 2 | 1 | | 1 | | | X | | 6 | 1 | 1 | 1 | | X | | 3 | 2 | | | | | | | X | | | |
| 9 G.P. | | 3 | | 1 | 1 | | | X | | 2 | 1 | | 4 | | X | | 9 | 1 | | 4 | | | | | X | | | |
| 10 L. | | | 1 | 1 | 3 | | | X | | | | | 4 | | X | 2 | | | | 2 | 2 | | | | X | | | |
| 11 N. | | | 3 | 2 | 4 | | | X | | 2 | 2 | | 7 | | X | | 5 | 2 | 3 | 6 | | | | | X | | | |
| 12 J. | | | | | | | | | | 4 | | 1 | 3 | | X | | 1 | | 1 | 1 | | | | | X | | | |
| 13 B. | | | | | | | | | | 5 | 2 | | 3 | | X | | 1 | 2 | | 1 | | | | | X | | | |
| 14 L. | 1 | | 1 | | 2 | | | X | | 5 | | 2 | 2 | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 15 J.P | | | | | | | | | | 3 | | 1 | 5 | | X | | 4 | | | | 1 | | | | X | | | |
| Totais | 1 | 29 | 21 | 11 | 33 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 41 | 16 | 13 | 46 | 0 | 1 | 0 | 15 | 2 | 50 | 22 | 12 | 39 | 0 | 1 | 0 | 14 | |

| Legenda | |
|---------|--|
| 1 - | Trocas surdo/sonoras |
| 2 - | Múltiplas trocas |
| 3 - | Erros por junção e separação |
| 4 - | Trocas por omissão, acréscimo e inversão |
| 5 - | outros tipo: Trocas |
| 6 - | muitas dificuldades |
| 7 - | Sem erros |
| 8 - | Caixa-alta |
| 9 - | Letra de imprensa |

Obs: os alunos 12, 13 e 15 não realizaram a 1ª avaliação
 O aluno 14 não realizou a 3ª avaliação.

Anexo 18 – Quadro 4 B

| ESCOLA B | | QUADRO 4B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|-----------|----|----|----|---|---|---|----|---------|-----|----|----|----|---|---|---|----|----------|----|----|----|----|---|---|---|----|--|
| TIPOS DE ERRO NA ESCRITA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIMEIRA | | | | | | | | | SEGUNDA | | | | | | | | | TERCEIRA | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 1 L. | 1 | 10 | 10 | 2 | 5 | | | X | | 9 | 8 | 1 | 1 | | | X | | 13 | 6 | 1 | 5 | | | | | X | | |
| 2 L. | | 10 | 2 | 2 | 3 | | | X | | 12 | 2 | 1 | 3 | | | X | | 10 | 1 | | 3 | | | | | X | | |
| 3 J. | 2 | 3 | | | 1 | | | X | | 3 | | | 9 | | | X | | 4 | | | 2 | | | | | X | | |
| 4 M. | | 12 | 1 | 1 | 1 | | | X | | 12 | | | 1 | | | X | | 5 | 1 | | 2 | | | | | X | | |
| 5 M.V. | | 6 | 1 | | 9 | | | X | | 12 | | | 10 | | | X | | 5 | | | 7 | | | | | X | | |
| 6 L. | | 1 | 4 | 2 | 1 | | | X | | 1 | 2 | | 2 | | | X | | 2 | 1 | | 2 | | | | | X | | |
| 7 M. | | 4 | 5 | | 1 | | | X | | | | | 1 | | | X | | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | | X | | |
| 8 B. | 2 | 10 | | | 7 | | | X | 1 | 10 | 1 | 1 | 7 | | | X | | 8 | 1 | 1 | 8 | | | | | X | | |
| 9 C. | 2 | 11 | 1 | 2 | 6 | | | X | 1 | 8 | | 1 | 11 | | | X | 1 | 9 | 1 | 2 | | | | | | X | | |
| 10 B. | | 6 | | | 5 | | | X | 1 | 9 | | | 5 | | | X | | 9 | 1 | 1 | 2 | | | | | X | | |
| 11 A.B. | | 12 | 4 | 3 | 5 | | | X | | 7 | 2 | | 5 | | | X | | 8 | 1 | 4 | | | | | | X | | |
| 12 G.R. | | 6 | | | 5 | | | X | | 3 | | | 4 | | | X | | 4 | 1 | 1 | | | | | | X | | |
| 13 G.T. | | 7 | 7 | | 4 | | | X | | 9 | 5 | | 2 | | | X | | 10 | 7 | 1 | 5 | | | | | X | | |
| 14 B. | | 2 | 1 | | | | | X | | 3 | | 1 | | | | X | | 5 | 1 | | | | | | | X | | |
| 15 V. | | 1 | 1 | | 4 | | | X | | 2 | | | 2 | | | X | | 5 | 1 | | 1 | | | | | X | | |
| Totais | 7 | 101 | 37 | 12 | 57 | 0 | 0 | 0 | 15 | 3 | 100 | 20 | 5 | 63 | 0 | 0 | 0 | 15 | 1 | 99 | 25 | 12 | 38 | 0 | 0 | 0 | 15 | |

| Legenda | |
|---------|--|
| 1 - | Trocas surdo/sonoras |
| 2 - | Múltiplas trocas |
| 3 - | Erros por junção e separação |
| 4 - | Trocas por omissão, acréscimo e inversão |
| 5 - | outros tipo: Trocas |
| 6 - | muitas dificuldades |
| 7 - | Sem erros |
| 8 - | Caixa-alta |
| 9 - | Letra de imprensa |

Obs: Todos os alunos participaram de todas as etapas.

Anexo 20 – Quadro 5 A

| ESCOLA A | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------|-------|---|---|---|------|---|---|---|-------|---|---|---|
| QUADRO 5A | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE TEXTO: REGO/NUNES | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIM. | | | | SEG. | | | | TERC. | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | G.T. | | | X | | | | X | | | | | X |
| 2 | F. | | | X | | | X | | | | | X | |
| 3 | M.L. | | | X | | | X | | | | | X | |
| 4 | O. | | | X | | | X | | | X | | | |
| 5 | G.R. | | | X | | | X | | | | | X | |
| 6 | M.C. | | | X | | | X | | | | | | X |
| 7 | G.C. | | | X | | | X | | | | | | X |
| 8 | R. | | | X | | | X | | | | | X | |
| 9 | G.P. | | | X | | | X | | | | | X | |
| 10 | L. | | | X | | | X | | | | | | X |
| 11 | N. | | | X | | | X | | | | | X | |
| 12 | J. | | | | | | X | | | | | X | |
| 13 | B. | | | | | X | | | | | | X | |
| 14 | L. | | | X | | | X | | | | | | |
| 15 | J.P | | | | | | X | | | | | X | |
| | Totais | 0 | 0 | 7 | 5 | 0 | 1 | 7 | 7 | 0 | 1 | 9 | 4 |
| Legenda | | | | | | | | | | | | | |
| 1 - | Categoria 1 | | | | | | | | | | | | |
| 2 - | Categoria 2 | | | | | | | | | | | | |
| 3 - | Categoria 3 | | | | | | | | | | | | |
| 4 - | Categoria 4 | | | | | | | | | | | | |

Os alunos 12, 13 e 15 não realizaram a 1ª avaliação e o aluno 14 não realizou a 3ª avaliação.

Anexo 21 – Quadro 5 B

| ESCOLA B | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------|-------|---|---|---|------|---|---|---|-------|---|---|---|
| QUADRO 5B | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE TEXTO: REGO/NUNES | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIM. | | | | SEG. | | | | TERC. | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | L. | | | X | | | | X | | | | X | |
| 2 | L. | | | | X | | | | X | | | | X |
| 3 | J. | | | X | | | | | X | | | | X |
| 4 | M. | | | X | | | | | X | | | | X |
| 5 | M.V. | | | X | | | | | X | | | | X |
| 6 | L. | | X | | | X | | | | X | | | |
| 7 | M. | | | | X | | | | X | | | | X |
| 8 | B. | | | | X | | | | X | | | | X |
| 9 | C. | | X | | | | | | X | | | | X |
| 10 | B. | | | X | | | | | X | | | | X |
| 11 | A.B. | | | X | | | | | X | | | X | |
| 12 | G.R. | | | | X | | | | X | | | | X |
| 13 | G.T. | | | X | | | | | X | | | | X |
| 14 | B. | | | X | | | | | X | | | | X |
| 15 | V. | | | | X | | | | X | | | | X |
| | Totais | 0 | 2 | 8 | 5 | 0 | 1 | 7 | 7 | 0 | 2 | 7 | 6 |

| Legenda | |
|---------|-------------|
| 1 - | Categoria 1 |
| 2 - | Categoria 2 |
| 3 - | Categoria 3 |
| 4 - | Categoria 4 |

Obs: Todos os alunos participaram de todas as etapas.

Anexo 22 – Quadro 5 C

| ESCOLA C | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------|-------|---|---|---|------|---|---|---|-------|---|---|---|
| QUADRO 5C | | | | | | | | | | | | | |
| TIPO DE TEXTO: REGO/NUNES | | | | | | | | | | | | | |
| | | PRIM. | | | | SEG. | | | | TERC. | | | |
| | Aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | L.E. | | X | | | X | | | | X | | | |
| 2 | T. | | | X | | | X | | | | X | | |
| 3 | S. | X | | | | X | | | | X | | | |
| 4 | I. | | X | | | | X | | | | X | | |
| 5 | M.C. | | | X | | | X | | | | X | | |
| 6 | E. | | | | X | | | X | | | | | X |
| 7 | V. | | | X | | X | | | | | X | | |
| 8 | W. | | | X | | X | | | | X | | | |
| 9 | F. | | | | X | | | X | | | | | X |
| 10 | G. | | | | X | | | X | | | | | X |
| 11 | A.F. | | | X | | | X | | | | X | | |
| 12 | L. | | | | X | | | X | | | | | X |
| 13 | K. | | | | | X | | | | X | | | |
| 14 | A. | | | X | | | | | | | X | | |
| 15 | S. | | | | | | X | | | | X | | |
| | Totais | 1 | 2 | 6 | 4 | 0 | 5 | 5 | 4 | 0 | 4 | 7 | 4 |

| Legenda | |
|---------|-------------|
| 1 - | Categoria 1 |
| 2 - | Categoria 2 |
| 3 - | Categoria 3 |
| 4 - | Categoria 4 |

Obs: Os alunos 13 e 15 não realizaram a 1ª avaliação.

O aluno 14 não realizou a 2ª avaliação.

Anexo 23 – Quadro 6 A

| ESCOLA A | | | | | | | | | |
|------------------|-------|---|----|------|---|----|-------|---|----|
| QUADRO 6A | | | | | | | | | |
| NÍVEL DE ESCRITA | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIM. | | | SEG. | | | TERC. | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1 G.T. | | | X | | | X | | | X |
| 2 F. | | | X | | | X | | | X |
| 3 M.L. | | | X | | | X | | | X |
| 4 O. | | X | | | X | | | X | |
| 5 G.R. | | | X | | | X | | | X |
| 6 M.C. | | | X | | | X | | | X |
| 7 G.C. | | | X | | | X | | | X |
| 8 R. | | | X | | | X | | | X |
| 9 G.P. | | | X | | | X | | | X |
| 10 L. | | | X | | | X | | | X |
| 11 N. | | | X | | | X | | | X |
| 12 J. | | | | | | X | | | X |
| 13 B. | | | | | X | | | | X |
| 14 L. | | | X | | | X | | | |
| 15 J.P | | | | | | X | | | X |
| Totais | 0 | 1 | 11 | 0 | 2 | 13 | 0 | 1 | 13 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------|
| 1 - | Nível pré-silábico |
| 2 - | Nível alfabético-inicial |
| 3 - | Nível alfabético |

Os alunos 12, 13 e 15 não realizaram a 1ª avaliação e o aluno 14 não realizou a 3ª avaliação.

Anexo 24 - Quadro 6 B

| ESCOLA B | | | | | | | | | |
|------------------|-------|---|---|------|---|---|-------|---|----|
| QUADRO 6B | | | | | | | | | |
| NÍVEL DE ESCRITA | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIM. | | | SEG. | | | TERC. | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1 L. | | X | | | X | | | | X |
| 2 L. | | | X | | | X | | | X |
| 3 J. | | X | | | | X | | | X |
| 4 M. | | X | | | X | | | | X |
| 5 M.V. | | X | | | | X | | | X |
| 6 L. | | X | | | X | | | X | |
| 7 M. | | | X | | | X | | | X |
| 8 B. | | | X | | | X | | | X |
| 9 C. | | X | | | X | | | X | |
| 10 B. | | X | | | | X | | | X |
| 11 A.B. | | X | | | X | | | | X |
| 12 G.R. | | | X | | | X | | | X |
| 13 G.T. | | X | | | X | | | X | |
| 14 B. | | | X | | | X | | | X |
| 15 V. | | | X | | | X | | | X |
| Totais | 0 | 9 | 6 | 0 | 6 | 9 | 0 | 3 | 12 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------|
| 1 - | Nível pré-silábico |
| 2 - | Nível alfabético-inicial |
| 3 - | Nível alfabético |

Obs: Todos os alunos participaram de todas as etapas.

Anexo 25 – Quadro 6 C

| ESCOLA C | | | | | | | | | |
|------------------|-------|---|---|------|---|---|-------|---|----|
| QUADRO 6C | | | | | | | | | |
| NÍVEL DE ESCRITA | | | | | | | | | |
| Aluno | PRIM. | | | SEG. | | | TERC. | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1 L.E. | | X | | | X | | | X | |
| 2 T. | | | X | | | X | | | X |
| 3 S. | X | | | | X | | | X | |
| 4 I. | | X | | | X | | | | X |
| 5 M.C. | | | X | | | X | | | X |
| 6 E. | | | X | | | X | | | X |
| 7 V. | | | X | | | X | | | X |
| 8 W. | | X | | | X | | | X | |
| 9 F. | | | X | | | X | | | X |
| 10 G. | | | X | | | X | | | X |
| 11 A.F. | | | X | | | X | | | X |
| 12 L. | | | X | | | X | | | X |
| 13 K. | | | | X | | | X | | |
| 14 A. | | | X | | | | | | X |
| 15 S. | | | | | | X | | | X |
| Totais | 1 | 3 | 9 | 1 | 4 | 9 | 1 | 3 | 11 |

| Legenda | |
|---------|--------------------------|
| 1 - | Nível pré-silábico |
| 2 - | Nível alfabético-inicial |
| 3 - | Nível alfabético |

Os alunos 13 e 15 não realizaram a 1ª avaliação.

O aluno 14 não realizou a 2ª avaliação.

Anexo 26 – Exemplo da produção escrita da Escola A : 3ª. Avaliação

(Aluno M.C.)



Que susto

A turma da Mônica estava no parque, toda turma foi no escorregador, quando a Mônica foi escorregar viu um rato, ~~assustada~~ "Que susto" ela brava, correu e correu mas não funcionou. Amigali pegou a mão dela e puxou, puxou e conseguiu, mas puxou com tanta força que quase caiu.

Anexo 27 – Exemplo da produção escrita da Escola A : 3ª. Avaliação
(Aluno G.P.)

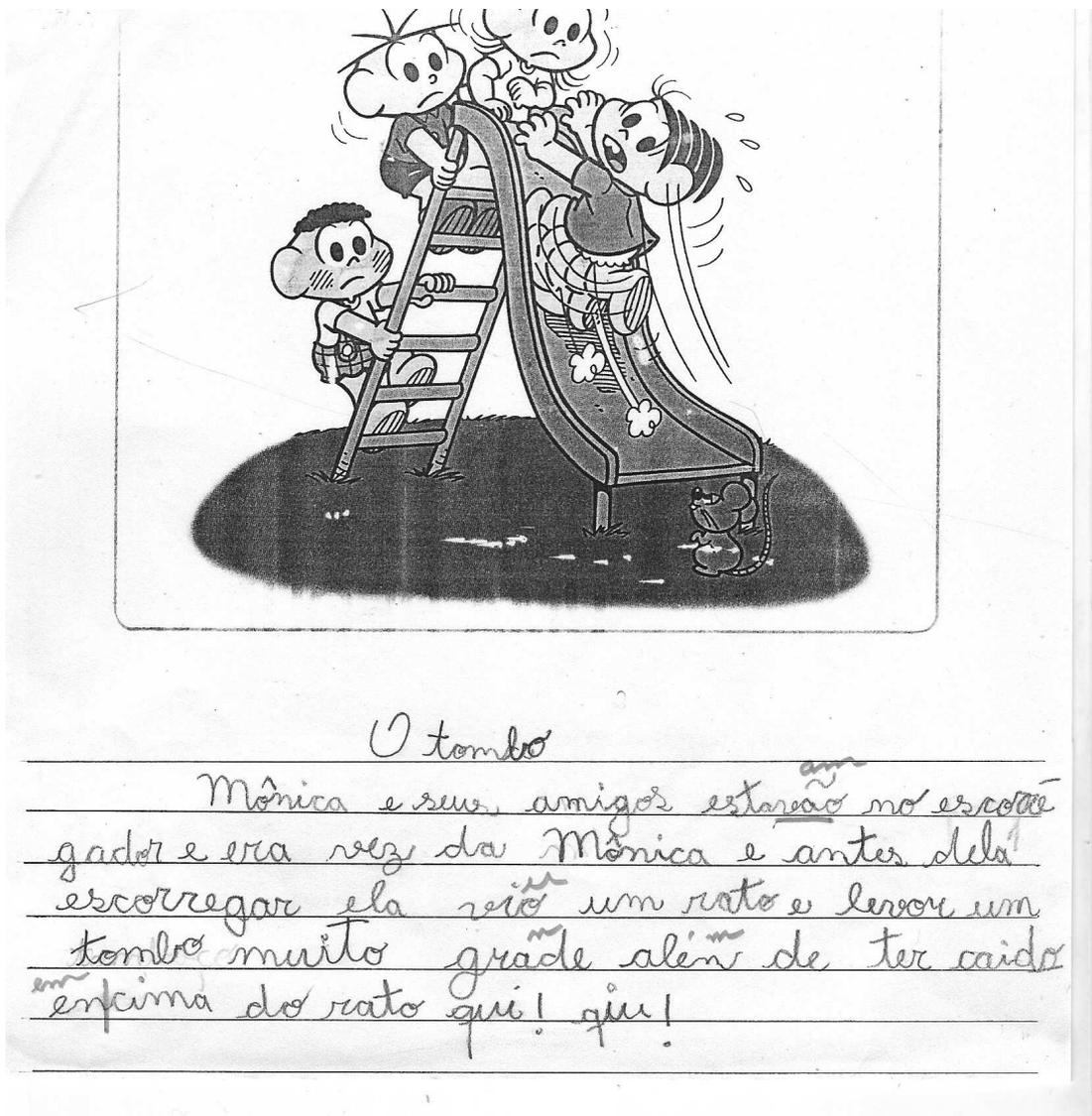


Mônica e o rato

Um dia de muito sol Mônica e sua turma quando Mônica foi escorregar no escorregador apareceu um rato. Lá a Mônica foi subindo de pressa no escorregador assustada todas as amiguinhas também ficaram bem assustadas.

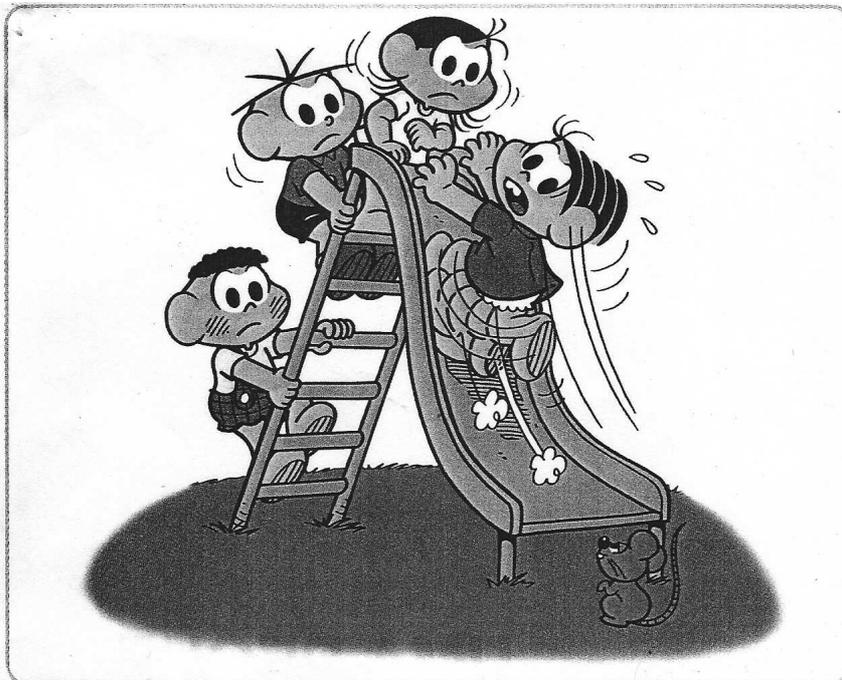
Anexo 28 – Exemplo da produção escrita da Escola B : 3ª. Avaliação

(Aluno G.R.)



Anexo 29 – Exemplo da produção escrita da Escola B : 3ª. avaliação

(Aluno B.)



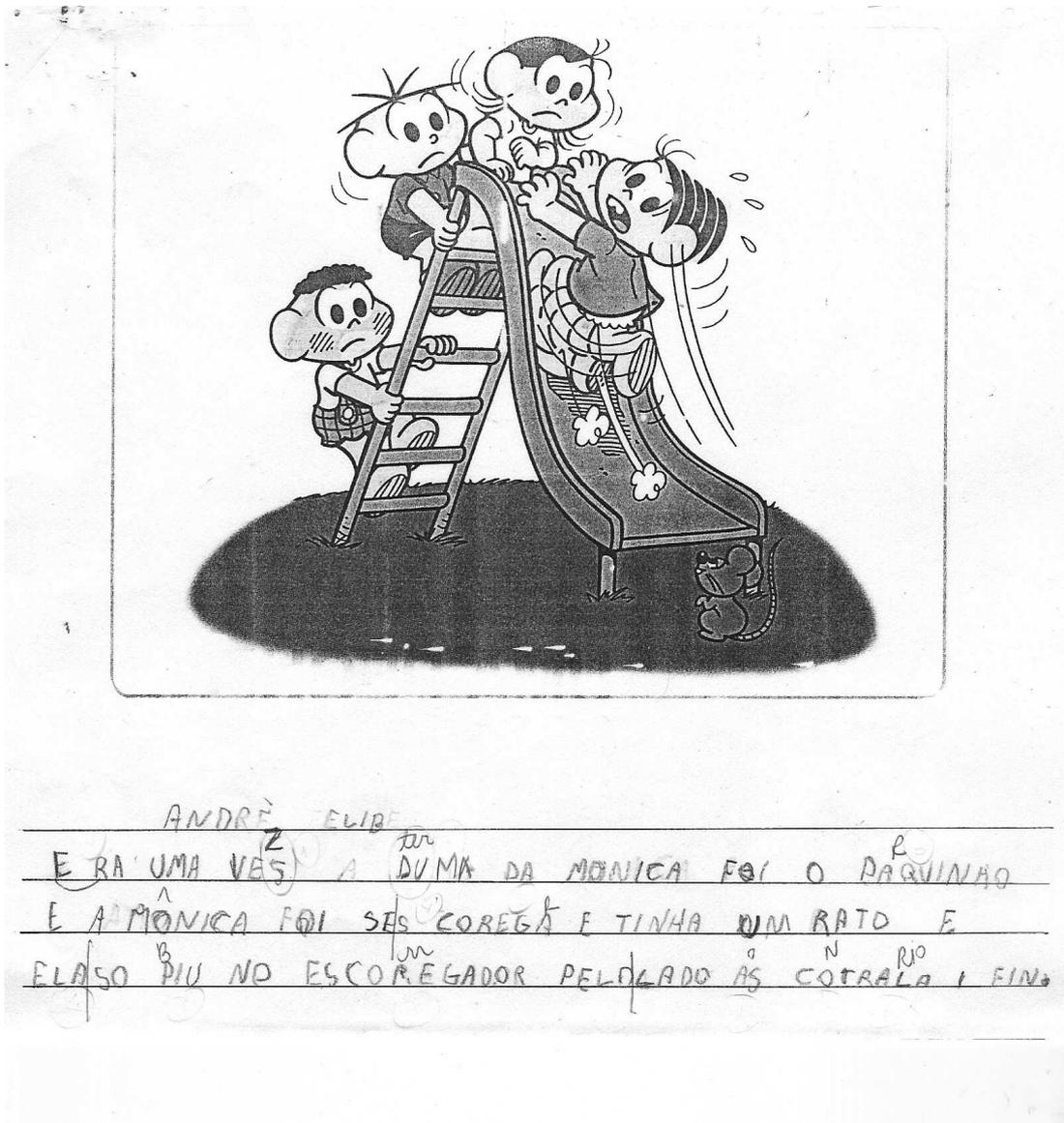
O rato assustador

Era um vez um paguinho que tinha um gratinha e quando
 ela foi encorregar ela viu um rato bem na frente dela e ela
 deu um grito tão alto que o chão quebrou. A Magali
 que era a próxima ela falou calma Mônica. E o Sebolimba
 que era o 3 ele quase caiu do grito da Mônica.

O Garçãu que era o último ficou como um zunbi.
 E o rato ficou quase 3 horas assustando a Mônica.

Anexo 30 – Exemplo da produção escrita da Escola C : 3ª. Avaliação

(Aluno A. F.)

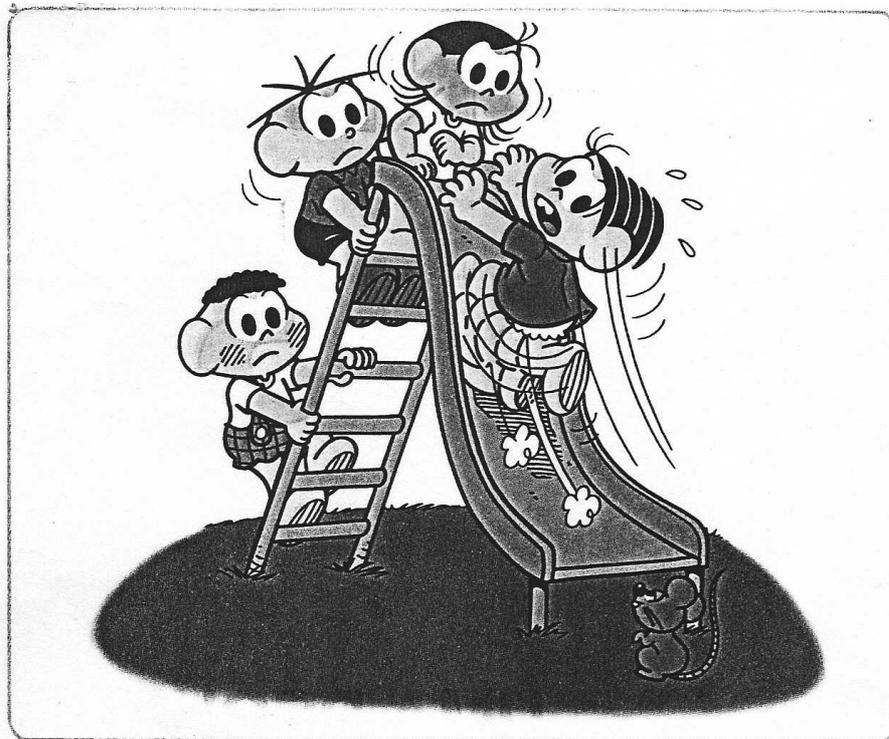


ANDRÉ ELIB

E RA UMA VES) A DUMA DA MÔNICA FOI O PAQUINHO
 E A MÔNICA FOI SES COREÇA E TINHA UM RATO E
 ELA SO PIU NO ESCOREGADOR PELO LADO AS COTRALA I FINO

Anexo 31 – Exemplo da produção escrita da Escola C : 3ª. Avaliação

(Aluno L. R.)



A MÔNICA E O RATO

A MÔNICA A MAGALI O SEBOLINHA E O CASCÃO
 FORAM BRINCAR NO PARQUE QUANDO CHEGOU A VEZ DA
 MÔNICA APARECEU UM RATO E A MÔNICA SOBIU PELO
 LADO ERRADO BEM RÁPIDO E NÃO QUIS DE SE PARAR MAIS