**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU**

CLAUDIA REGINA MATAS LOPES

**A contação de histórias como estratégia pedagógica na
estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com
dificuldades de aprendizagem**

**BAURU
2016**

CLAUDIA REGINA MATAS LOPES

**A contação de histórias como estratégia pedagógica na
estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com
dificuldades de aprendizagem**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Odontologia de Bauru da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de mestre em
Ciências no Programa de Fonoaudiologia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes-
Herrera

**BAURU
2016**

L881c Lopes, Claudia Regina Matas
A contação de histórias como estratégia pedagógica
na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças
com dificuldades de aprendizagem / Claudia Regina
Matas Lopes.- Bauru, 2016.
151 p. : il. ; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Odontologia de
Bauru. Universidade de São Paulo

Orientadora: Prof. Dra. Simone Aparecida Lopes-Herrera

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a
reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos
fotocopiadores e outros meios eletrônicos.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética da FOB-USP
Protocolo nº: 1.419.347/2016
Data: 26/02/2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

A **Deus**, princípio e fim de todas as coisas.

À **Mafalda Cavarzam 'Mama'** (in memorian), minha fada madrinha que me adormecia contando histórias de princesas e de Cedral, sua cidade querida.

À minha amada sobrinha **Fernanda**, no desejo que este trabalho lhe inspire a trilhar seu caminho acadêmico e se tornar uma médica competente e humana.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, pela excelência do trabalho desenvolvido e ensino de qualidade;

À minha querida orientadora, Professora **Dra.Simone Aparecida Lopes-Herrera**, pela parceria, *por ter* acreditado na realização desta pesquisa e pela confiança depositada em mim;

Aos professores da pós graduação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, pela competência com que me ensinaram novos conceitos e conhecimentos;

Às Professoras Dra. Aline Roberto Aceituno da Costa e Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi pelas contribuições durante a fase de qualificação deste trabalho;

À fonoaudióloga, **Dra. Thaís dos Santos Gonçalves**, minha gratidão pelo auxílio em todos os momentos em que necessitei, sem nunca medir esforços para compartilhar com humildade seus conhecimentos;

Aos colegas da Pós Graduação pelo compartilhamento de ideais;

À **Luci**, amiga de todas as horas que me amparou nos momentos mais difíceis;

À funcionária do Comitê de Ética e Pesquisas em Seres Humanos, **Maristela** pela solicitude em me atender e auxiliar em todas minhas dúvidas;

À bibliotecária **Cibele**, pela empatia e carinho dedicados a mim, desde o primeiro dia em que estivemos juntas;

Ao **Departamento de Fonoaudiologia** em especial à funcionária **Karina** por toda presteza e suporte fornecido;

À Direção, Coordenação pedagógica, professores e funcionários da EMEF José Francisco Junior- Zé do Skinão, pelo carinho e dedicação a mim depositados sempre e incondicionalmente, pelos anos de convivência e durante a realização desta pesquisa;

Agradecimentos

À **Claudine Petroni Saneti**, companheira do NER - Escola querida, que com seu carisma e simpatia me auxiliava a tornar a “Hora do Conto” um momento inesquecível na vida das crianças.

As queridas **crianças** participantes deste estudo, razão de ser desta pesquisa;

Aos **pais** dos alunos, por acreditarem neste trabalho e confiarem seus filhos a mim;

Aos **professores** participantes, pela colaboração, e disponibilidade;

Ao querido companheiro **Eduardo** por ter me compreendido e acreditado na realização deste sonho, me transmitindo paz e paciência;

À minha irmã **Denise**, pelo incentivo e compreensão nas minhas ausências e ao meu cunhado, **Fernando**, pelo suporte técnico;

À minha amiga **Zeni** por cuidar de mim;

Enfim, **a todos** que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*À minha mãe **Eunice**, por me amar, amparar, consolar e ser minha maior incentivadora em toda esta trajetória.*

“Quando Sherazade contava, quem ouvia se esquecia de tudo, de quem era, do que era se sentia fome ou sono. Podia a terra tremer ou o nariz coçar, nada importava quando Sherazade contava. Era tão gostoso como comer uma tâmara de olhos fechados, ouvindo as fontes do quinto Jardim suspenso, aquele das rosas amarelas. Tudo se encaixava, se esclarecia e se turvava, desenhos e melodias surgiam em quem ouvia, dizendo-lhes a diferença entre o que eram e o que acreditavam ser, quando Sherazade contava.”

Pauline Alphen, A Odalisca e o Elefante.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi elaborar e verificar a eficácia de um programa de intervenção pedagógica baseado nos recursos da Literatura Infantil e contação de histórias para crianças com dificuldades de aprendizagem e indicados para participar da Sala de Apoio Pedagógico (Reforço). Tal Programa demonstrou a importância de práticas pedagógicas em sala de aula, que aliem literatura e alfabetização para o aprimoramento da leitura, linguagem oral e escrita dos escolares. Foi delineado um programa de intervenção utilizando a Literatura Infantil e a contação de histórias, aplicado em 20 crianças de 07 a 10 anos de idade, de ambos os sexos, divididas em G1 (10 crianças) e G2 (10 crianças) pareados por sexo. Ambos os grupos apresentavam dificuldades de aprendizagem relatadas pelos professores das salas de aula regular e frequentavam a sala de Apoio Pedagógico (Reforço) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no interior de São Paulo. As crianças do G1 foram expostas a princípio à intervenção pedagógica. As crianças do G2 não foram expostas a princípio à intervenção, mas por questões éticas, foram submetidos à mesma após o término do Programa. O referido programa constituiu-se de 14 sessões de frequência semanal, com duração aproximada de 60 minutos em cada sessão a ser realizada na sala de Apoio Pedagógico (Reforço) com a presença e participação ativa dos professores desta sala. Antes e após a aplicação do Programa, foram realizados testes para se avaliar o nível de escrita, linguagem e leitura dos escolares, assim como avaliação do desempenho de cada um deles pelo próprio professor da sala de aula regular que os mesmos frequentavam, para verificar se houve melhoria na aprendizagem dos mesmos. Portanto, este estudo implementou um Programa de Intervenção Pedagógica e demonstrou sua aplicabilidade e eficácia verificando-se que os escolares com problemas de aprendizagem apresentaram melhoria acadêmica na leitura, linguagem oral e principalmente na linguagem escrita.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Contação de histórias. Linguagem oral e escrita. Fonoaudiologia. Pedagogia.

ABSTRACT

The storytelling as a pedagogical strategy in the stimulation of oral and written language of children with learning difficulties

The objective of this research was to elaborate and verify the effectiveness of a pedagogical intervention program based on the resources of Children's Literature and storytelling for children with learning difficulties and indicated to participate in the Pedagogical Support Room (Reinforcement). This Program has demonstrated the importance of pedagogical practices in the classroom, which combine literature and literacy to improve reading, oral and written language of schoolchildren. An intervention program using Children's Literature and storytelling, was applied in 20 children from 7 to 10 years old, of both genders, divided into G1 (10 children) and G2 (10 children) paired by sex. Both groups had learning difficulties reported by teachers in regular classrooms and attended the Pedagogical Support Room (Reinforcement) of a Municipal School of Elementary Education in the interior of São Paulo. The children of the G1 were exposed in principle to the pedagogical intervention. The children of G2 were not exposed to the intervention principle, but due to ethical reasons, they were submitted to it after the end of the Program. This program consists of 14 sessions of weekly attendance, lasting approximately 60 minutes in each session to be held in the Pedagogic Support Room (Reinforcement) with the presence and active participation of teachers in this room. Before and after the application of the Program, tests were carried out to evaluate the level of writing, language and reading of the students, as well as evaluation of the performance of each of them by the regular classroom teacher that they attended, to verify There was an improvement in their learning. Therefore, this study implemented a Pedagogical Intervention Program and demonstrated its applicability and effectiveness by verifying that students with learning problems presented academic improvement in reading, oral language and mainly in written language.

Keywords: Children's Literature. Storytelling. oral and written language. Speech therapy. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fluxograma com as etapas e atividades realizadas durante o Programa de Intervenção Pedagógica.....	67
Figura 2 -	Representação dos resultados da comparação entre G1 e G2 no teste TDE-escala	84
Figura 3 -	Representação gráfica dos Resultados da comparação entre G1 e G2 no teste avaliação (sondagem) dos níveis da escrita	86
Figura 4 -	Resultados da questão sobre a Literatura Infantil e a contação de histórias no questionário aplicado pré e pós-intervenção.....	91
Figura 5 -	Resultados da questão sobre como a Literatura Infantil pode auxiliar os alunos com dificuldades de Aprendizagem	92
Figura 6 -	Resultados da questão sobre a frequência com que os alunos utilizam a Sala de Leitura	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Caracterização da amostra quanto a idade, sexo e classe na comparação dos grupos G1 e G2.....	77
Tabela 2 -	Q1- Caracterização da amostra de professores quanto à classe, número de escolares matriculados e indicados para reforço	78
Tabela 3 -	Q2- Resultados da Verificação do nível de linguagem, leitura e escrita dos escolares	81
Tabela 4 -	Resultados da comparação entre G1 e G2 no TDE	83
Tabela 5 -	Resultados da comparação entre G1 e G2 no teste avaliação dos níveis de escrita	85

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ASHA *American Speech-Language-Hearing Association*

DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

FOB Faculdade de Odontologia

G1 Grupo um

G2 Grupo dois

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDE Teste de Desenvolvimento Escolar

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	29
2	REVISÃO DE LITERATURA	35
2.1	DA NARRATIVA À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	37
2.1.1	O contador de histórias tradicional e contemporâneo	37
2.1.2	Intencionalidade e performance na contação de histórias.....	38
2.1.3	Narrativa Literária	41
2.1.4	Possibilidades de aprendizagem com os contos	43
2.1.5	Função terapêutica dos contos	47
2.2	DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA	49
2.2.1	Linguagem.....	49
2.2.2	Leitura e escrita	50
2.2.3	Alfabetização e letramento	52
2.2.4	Dificuldades de aprendizagem e intervenção pedagógica	55
2.2.5	Gêneros discursivos e sequência didática na proposta interventiva	58
3	PROPOSIÇÃO.....	61
3.1	OBJETIVO PRINCIPAL	63
3.2	OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	63
4	MATERIAL E MÉTODOS	65
4.1	PARTICIPANTES	67
4.2	LOCAL	68
4.3	COLETA DE DADOS	69
4.3.1	Instrumentos utilizados na pré e pós intervenção com os professores	69
4.3.2	Instrumentos utilizados na pré e pós intervenção com as crianças	69
4.3.3	Instrumento utilizado pela pesquisadora durante o Programa de Intervenção	70
4.4	PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	71
4.4.1	Condução do grupo de crianças	71
4.4.2	Descrição das sessões de Intervenção Pedagógica	72

4.5	ANÁLISE DE DADOS	73
5	RESULTADOS	75
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	77
5.1.1	Professores	77
5.2	COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO ..	78
5.2.1	Crianças	78
5.2.1.1	<i>Questionário de verificação do nível de linguagem, leitura e escrita dos escolares</i>	<i>78</i>
5.2.1.2	<i>Teste de Desenvolvimento Escolar (TDE)</i>	<i>82</i>
5.2.1.3	<i>Avaliação dos níveis de conceitualização da escrita</i>	<i>84</i>
5.3	DIÁRIO DE CAMPO	86
5.3.1	Frequência dos escolares nas sessões de intervenção	86
5.3.2	Relato da experiência da pesquisadora em cada sessão da Intervenção Pedagógica	86
5.4	PROFESSORES	90
5.4.1	Questionário do grupo de professores	90
5.4.1.1	<i>Questionário 2</i>	<i>90</i>
6	DISCUSSÃO.....	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES.....	115
	ANEXOS.....	147

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias nas escolas foi considerada por muito tempo apenas como uma forma de entretenimento com o intuito de distrair as crianças. Neste século, ressurgem a figura do Contador de Histórias, ou no âmbito escolar o professor/contador e a narrativa vem sendo resgatada pela educação como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e o incentivo à leitura.

A palavra “contação” é um neologismo, uma expressão que se refere à narrativa oral. Criada nas últimas décadas do século XX se refere à arte de narrar, contar histórias. Esta arte já não tem mais como característica a despreensão dos antigos contadores que se reuniam ao redor das fogueiras nas rodas de conversa. Hoje, assumem novas feições com textos mais elaborados, imagens visuais aliadas a novas formas e contextos muitas vezes mediados pela tecnologia e apresenta um contador com domínio de recursos vocais e corporais. Muda a forma, muitas vezes o texto e a intenção de contar, mas nela permanece o que é essencial: a condição de encantar e dar significado ao mundo que nos cerca materializando as experiências humanas (BUSATTO, 2013).

O sucesso de práticas de leitura em escolas se deve a uma nova abordagem da utilização pedagógica da Literatura Infantil em sala de aula que permite que a criança, através da interação com o texto literário, avance nos aspectos cognitivo, afetivo e linguístico. Tais abordagens ao darem um novo sentido ao domínio do código escrito e ao introduzirem a vivência prazerosa da Literatura, transformam-se num eficaz instrumento de alfabetização. Neste processo, é de vital importância a atuação do professor, uma vez que dele depende apreender outros sentidos do texto literário que vise à exploração de seu caráter formativo e estético (SARAIVA, 2001).

Com o ressurgimento das narrativas orais, ocorre um grande interesse pelos contos sejam eles contemporâneos ou de tradição oral. A criança que ouve histórias frequentemente, desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora tendo a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão distintas pertencentes aos contos sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial (BEDRAN, 2010).

A escola como mediadora neste processo, representa um lugar privilegiado para propiciar as crianças o contato com a Literatura, tendo em vista que muitos escolares não tiveram nenhuma vivência com os livros fora do ambiente escolar. Caberá a ela, oferecer condições para que a criança inicie seu processo de alfabetização e aperfeiçoe gradativamente sua leitura de modo a garantir-lhe o domínio de uma prática que não se esgota em si mesma. Embora o processo de alfabetização se dirija à apropriação da língua escrita, a preparação do leitor, passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixa de ser ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade relevante e prazerosa. Assim, é na Escola através da convivência com a tradição literária, que se espera a formação do leitor (SARAIVA, 2000).

Um dos principais objetivos da educação fundamental é o ensino da leitura e da escrita. Porém, atingir esta meta não tem se mostrado uma tarefa muito fácil, tendo em vista o número muito elevado de escolares que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Os índices de fracasso escolar são preocupantes e tem movido estudiosos e pesquisadores a encontrarem maneiras de erradicá-lo. Muitas vezes, está relacionado à inadequação de metodologias e insuficiência no ensino e não apenas centrado nas dificuldades específicas dos escolares. Sendo assim, é necessária mudança nas Propostas educacionais buscando alternativas para melhorar este panorama.

Segundo dados da avaliação de aprendizagem sobre o desempenho de escolares no quesito leitura, os resultados demonstram índices muito abaixo dos esperados. De acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. O país ficou na 55ª posição do ranking de leitura em relação aos demais países avaliados. A cidade de Xangai lidera os três rankings do Pisa em 2012 e aparece com os melhores desempenhos em matemática, leitura e ciências, seguidos por Cingapura e Hong Kong - China.

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2014 indicou que apenas 11% dos estudantes brasileiros no 3º ano do Ensino Fundamental têm nível ideal de leitura. Estes resultados corroboram no sentido de se evidenciar a necessidade de mudança nas Escolas para promoção de resultados mais eficazes.

Desde os anos 70/80, as propostas para reformas educacionais vêm aumentando significativamente, principalmente no que diz respeito à Língua Portuguesa e a Literatura Infantil. Diante de programas de incentivo à leitura, aquecimento do mercado editorial voltado à criança, e um novo olhar quanto à alfabetização e ao letramento, está ocorrendo nas Escolas, um crescente interesse por parte dos professores pela narração de histórias.

A relevância deste estudo foi o de evidenciar a importância do trabalho pedagógico com Literatura Infantil e de como o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos Escolares que aliem atividades com narrativas e práticas de letramento podem melhorar o desempenho acadêmico de escolares em geral, e principalmente daqueles com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, verificou a eficácia e a aplicabilidade de um Programa de intervenção pedagógica no intuito de aperfeiçoar o repertório linguístico, a leitura e a escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais de escolaridade.

REVISÃO DE LITERATURA

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DA NARRATIVA À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

2.1.1 O contador de histórias tradicional e contemporâneo

O contador de histórias sempre esteve presente na sociedade. Ele recebe vários nomes através dos tempos. Era o rapsodo para os gregos, o groit para os africanos, o bardo para os celtas ou simplesmente contador de histórias. Através da tradição oral propagava os mitos da sua cultura, divulgados por meio desta arte. Sua forma de expressão era a voz e o corpo que davam vida as narrativas guardadas na memória (BUSSATO, 2013).

A tradição oral pertencente a um grupo social é formada por um conjunto de intercâmbios orais ligados a comportamentos mais ou menos codificados, cuja finalidade é manter a continuidade de uma determinada concepção de vida e experiência coletiva sem as quais não haveria o testemunho oral transmitido de uma geração a outra (ZUNTHOR, 1994).

Esse contador tradicional faz parte deste grupo social que utiliza a oralidade primária para reter ou propagar informações, seja por ser iletrado ou, quando vivendo numa comunidade letrada, não se deixa influenciar pela escrita. É um comunicador que adquiriu o dom de narrar, influenciado pelo meio em que vive, transformando-se na memória coletiva da sua comunidade e transmitindo por meio dos contos, lendas e mitos, as raízes culturais do seu povo (ONG, 1998).

As narrativas orais contadas por eles identificam-se com a realidade circundante. Atribui significados ao momento presente, construindo sua leitura de mundo a partir da interpretação do universo cultural do qual faz parte. Compartilha com o ouvinte seu saber, caracterizando o ato de contar como um momento de elaboração de suas próprias crenças (BUSSATO, 2013).

Para Meireles (1984), a oralidade antecede o alfabeto. Os povos primitivos embora alheios as práticas de leitura e escrita possuísem a sua literatura e não deixaram de compor seus cânticos, lendas, e histórias, transmitidos desde os tempos mais remotos por meio da memória e oralidade. Com o advento da imprensa esta vasta obra veio a integrar o cancionero popular.

A narração oral que correu o risco de se perder no tempo quando surgiram novos suportes para transmissão dos saberes, retorna renovada em seus

propósitos nas últimas décadas do século XX. A contação de histórias reaparece neste cenário como um espetáculo de apresentação oral. Os contadores utilizam-se de performances elaboradas, dominam técnicas e adotam critérios na seleção do seu repertório (BUSSATO, 2013).

Segundo Matos (2013), a presença do contador de histórias ressurgiu a partir da década de 70 em vários países do mundo. Foi um retorno inusitado, tendo em vista a industrialização e urbanização das cidades, e a variedade de estímulos científicos e tecnológicos que existem na sociedade contemporânea. Porém, apesar das diferenças entre os modelos de sociedades tradicionais e modernas, o resgate da oralidade continua sendo um anseio da sociedade moderna.

Este narrador surge em diversos setores da sociedade e se utiliza dos meios de comunicação e de outras artes como a dança, a mímica, o canto. Atua num regime de oralidade secundária, mediada pela tecnologia, e por outros meios eletrônicos como telefone, rádio, televisão, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da imprensa (ONG, 1998). Constrói a sua arte por meio da experiência profissional e pessoal. Seus predicados estéticos se manifestam através do domínio do ritmo, da clareza das intenções e da capacidade de dar forma às palavras por meio da performance (BUSSATO, 2013).

Embora o narrador contemporâneo se utilize de novos recursos em sua performance, ele se preocupa em preservar a tradição, mantendo a estrutura da narrativa nas histórias contadas. Uma vez que os contos não são mais passados a eles pela herança da tradição oral, eles necessitam ir em busca do repertório de histórias nos livros. Desta maneira, as narrativas orais por muitas vezes, ganham um caráter pedagógico, caracterizando assim o contador como um mediador de leitura. Neste contexto, o professor pode ser considerado este novo contador de histórias (MATOS, 2013)

2.1.2 Intencionalidade e performance na contação de histórias

A história só existe quando é contada ou lida, se atualizando para cada ouvinte ou leitor. Quando ouvimos um conto, temos uma experiência singular, uma construção imaginativa que se organiza no tempo do “era”. Esta experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, simultaneamente à sua existência pessoal. Por meio da história, somos transportados para um local desconhecido que se torna imediatamente familiar. “Era uma vez” quer dizer que a singularidade do

momento da narração unifica o passado mítico e fora do tempo com o momento atual. Em cada narração organizam-se imagens internas relacionadas a determinado momento da vida de cada um. Assim, pode-se inferir que a história da pessoa é contada para ela por meio do relato universal (MACHADO, 2004).

O contador necessita, primeiramente, se apropriar da história a ser contada. A experiência de escuta do ouvinte dependerá da maneira de como o narrador estabelece a relação entre as partes da sequência narrativa e as ligações entre elas. Aos poucos, a própria prática da contação vai permitir a formação de um conjunto de relações significativas, pois as imagens acionadas por determinada história só serão pertinentes quando dialogarem com a história pessoal de cada sujeito. Em vista disso, para fazer a escolha de uma história a ser contada, deve-se considerar o universo da criança e as suas possibilidades de aproximação e relacionamento com o texto (LOPES; FLÔRES, 2014).

Para Machado (2004), por meio do questionamento, do que a história tem a oferecer ao narrador e vice versa é que são delimitados os contextos de significações. O contador passa a conhecer toda a sequência narrativa, escolhendo estratégias para elaboração de um roteiro a partir das articulações com sua própria experiência pessoal. Aos poucos, a história vai se configurando para a narrativa.

A prática de contar histórias envolve constante aprimoramento, no que diz respeito a se aliar recursos internos e externos, técnica, e preparação, tanto para escolher a história quanto para contá-la. Todos estes recursos requerem a intencionalidade (LOPES; FLÔRES, 2014). A intenção é o que move e dá sentido a arte de contar histórias e está intrínseca na ação do contador no momento da narração. Ela orienta e determina as escolhas de repertório e demais recursos externos e os caminhos a serem seguidos. Por outro lado, situa a audiência numa determinada frequência de escuta (MACHADO, 2004).

A intencionalidade, o ritmo e a técnica aliados aos recursos internos e externos auxiliam na construção da performance do narrador (BUSSATO, 2004). Performance é uma ação onde emissor e receptor estão envolvidos na dramaticidade, e por meio de estímulos variados transcendem o espaço físico onde ocorre a ação. O ato de comunicação ocorre com a presença corporal dos participantes no tempo presente (ZUNTHOR, 1994).

O ritmo do contador demonstra a capacidade de conter os significados do conto. O corpo acompanha os sentidos da narrativa, marcando a harmonia, rodeada

de sons e silêncio. Assim, cada imagem repercute no ouvinte, na forma de suspiro, riso, choro, raiva, dor, alívio (BUSSATO, 2013).

A cadência é um movimento rítmico que envolve a rapidez, lentidão, pausa, voz alta, voz baixa. É o pulso, a respiração do conto, tal qual é experimentada pelo narrador que se deixa levar pela respiração, pelo fluxo da narrativa, modulando a voz, o gesto e o olhar de acordo com os diferentes climas expressivos que o conto propõe. A modulação é guiada pela capacidade do narrador de seguir a cadência da história (MACHADO, 2004).

A disposição interna do contador para se deixar levar pelo ritmo da história é uma aprendizagem que se faz pelo exercício de habilidades. São elas: a observação, a percepção das coisas, a curiosidade e a capacidade de contato com imagens internas significativas. Também se deve levar em conta o poder do silêncio e do mistério, a expressividade dos gestos corporais, do olhar e da voz (BUSSATO, 2004).

Os recursos internos são o que a história pode oferecer no contato do narrador com a mesma. Dizem respeito à subjetividade e a natureza intrínseca do conto. Os recursos externos comportam desde a escolha de objetos simples (simbólicos) que podem ser utilizados na contação, bem como a preparação do cenário e elementos cênicos (MATOS, 2004).

A escolha do repertório bem como de ler ou contar a história é primordial. Esta escolha depende da intenção e dos objetivos do contador. Se o narrador optar pela leitura da história, dará ênfase ao ato de ler apresentando a melodia e a construção das frases do texto popular e valorizando o livro como objeto e veículo da aprendizagem. Ler a história possibilita também mostrar as imagens que ilustram os textos, solicitando a apreciação das crianças e demonstrando a elas como as ilustrações contribuem para o fluxo da narrativa. Já contar sem o apoio do livro é fundamental para explorar a receptividade com a audiência. Oportuniza a experimentação do improviso e de recursos externos. Na escola é conveniente alternar estas duas situações de ler e contar para ampliar as possibilidades de escuta e aprendizado dos alunos (MACHADO, 2004).

Perceber as qualidades do espaço onde a história vai ser contada é primordial, considerando as melhores maneiras de acolhimento dos ouvintes, para que aconteça a situação narrativa. O espaço precisa ser neutro, sem interferências para que a audiência tenha a possibilidade de imaginar e projetar suas próprias

imagens internas (BUSSATO, 2004).

A intenção guiada pelo modo como a história é contada orienta a escolha dos recursos cênicos. Estes, quando utilizados adequadamente, são uma oportunidade de apreciação estética para a audiência. A situação cênica, proposta na arte de contar histórias, pode se tornar uma ocasião privilegiada para a aprendizagem do senso estético pelas crianças, que estão receptivas ao encantamento da história e tudo o que ela representa (MACHADO, 2004).

Na contação de histórias, os envolvidos precisam brincar de imaginar. É a flexibilidade imaginativa que dá vida à narrativa e permite que se penetre no enredo. Isto pode ser definido como a capacidade de se permitir enxergar de outras formas (LOPES; FLÔRES, 2014). Esta passagem do mundo real para o da ficção é fundamental. É um ritual que resgata a história, o enredo, para os ouvintes e o contador. Trata-se de um convite a audiência, propondo o mistério (MACHADO, 2004).

Na leitura ou escuta de uma história estamos numa interação dialógica, de participação ativa. Cada história contém uma carga de significantes e significados a ser intercambiada. Juntamente com a voz, o contador se entrega ao jogo simbólico dirigido pela narrativa que se inicia pela própria atitude corporal de quem conta e de quem escuta e exige que a presença do narrador e ouvinte esteja em consonância, num clima harmônico. A criação imaginária de imagens particulares e subjetivas surge desta entrega à narrativa, nas surpresas decorrentes do enredo da história (LOPES; FLÔRES, 2014).

2.1.3 Narrativa Literária

Uma narrativa é uma descrição de eventos baseadas em experiências reais ou de ficção, selecionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê. Na sua essência é um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve. O grande objetivo da narrativa é o entretenimento que provoca respostas emocionais no leitor ou ouvinte (SIM-SIM, 2007).

A narrativa literária faz parte do modo narrativo e integra-se às diferentes modalidades deste discurso, assumindo funções socioculturais e pragmáticas. Ela relaciona-se com os outros discursos narrativos pela narratividade e deles se

distingue pela natureza fictícia do universo representado e pelo tratamento dispensado ao código verbal e pictórico. A narrativa comporta ainda três elementos: o narrador, o acontecimento narrado e o narratário. Narratário é aquele a quem o narrador se dirige. Seus elementos fundamentais são os acontecimentos e o ato comunicativo propagados por meio das histórias. A história abrange o conjunto de acontecimentos ligados entre si por relações de causa e efeito dispostos sucessiva e cronologicamente (SARAIVA, 2000).

Seus elementos fundamentais são os acontecimentos e o ato comunicativo propagado por meio das histórias. A história abrange o conjunto de acontecimentos ligados entre si por relações de causa e efeito dispostos sucessiva e cronologicamente (SARAIVA, 2000). Os principais componentes da narrativa são as personagens, que tem objetivos claros e motivação para realizar determinados atos, os controles espacial e temporal em que ocorrem os eventos, a existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confrontam as personagens, a trama ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam o desfecho final (SIM-SIM, 2007).

Acontecimentos e personagens do mundo da narrativa não se confundem com os do mundo real, porque são frutos da imaginação. A imaginação concebe um universo fantasioso e verossímil, não verdadeiro, diverso daquele da realidade empírica. Os objetivos da narrativa literária são a crença na ficção e a compreensão da existência humana. Os relatos da ficção auxiliam os indivíduos a responder às suas inquietações diante da realidade. Tais relatos apresentam situações humanas concretas pela via da ficcionalidade (SARAIVA, 2000).

Para Larivaille (1988), a sintaxe da narrativa obedece a padrões tradicionais. A organização cronológica das ações é concebida como uma macrossequência em que as unidades mínimas se agrupam para formar cinco microssequências. São elas: situação inicial, perturbação, transformação, resolução e situação final.

A coerência em histórias está relacionada à presença de seus componentes estruturais tais como: descrição da cena, das personagens, cadeia de eventos, desfecho e resolução da trama. Para que uma história tenha coerência é necessária a presença desses componentes incorporados em um enredo coerente e lógico, com relações de causalidade. Provavelmente, a coerência de uma história estará comprometida caso esses elementos não estejam presentes (SPINILLO;

MARTINS, 1997).

O conto é uma narrativa literária unívoca. Constitui uma unidade dramática ao redor de um só conflito, drama e ação. Caracteriza-se por conter unidades de ação praticadas pelos protagonistas ou de acontecimentos de que os mesmos participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no tempo e no espaço e interna quando o conflito se localiza na mente das personagens (MOISÉS, 2006).

Segundo Coelho (1987), os contos tradicionais são chamados de contos maravilhosos ou de fadas. A autora diferencia contos maravilhosos como toda narrativa sem fadas, com o maravilhoso representado por animais falantes, duendes, anões, gigantes, nos quais a personagem principal apresenta uma necessidade de natureza socioeconômica. Já os contos de fadas, são histórias onde os elementos do maravilhoso e do feérico são representados por reis, rainhas, príncipes, fadas, objetos mágicos e metamorfoses. As ações são desenvolvidas em um tempo e espaço fora da realidade e tem como motivo gerador da narrativa um problema existencial do herói.

O conto popular é um agente de tradição de valores éticos, conceitos morais, modelos de comportamentos e concepções de mundo. Contudo, sua função não se restringe somente a este aspecto educativo ou doutrinário, pois as situações vividas pelas personagens do universo ficcional das histórias também funcionam como válvula de escape para o homem, que pelo processo de identificação, satisfaz suas necessidades básicas de sonho e fantasia (SARAIVA; VALE, 2000).

Para as crianças os preceitos éticos e morais propagados pelos contos são de moral prática. Ensinam as vantagens de um comportamento harmonioso na comunidade e os valores necessários à sobrevivência de qualquer grupo. Esses conceitos e valores são abstraídos pelas crianças por meio de seu imaginário que contextualiza pelas imagens mentais o ensinamento neles contido (MATOS, 2005).

2.1.4 Possibilidades de aprendizagem com os contos

A narrativa oral está presente no universo da criança desde seus primeiros dias de vida. Ela surge através da voz materna, das conversas dos adultos com o bebê, das letras das cantigas de ninar e de canções infantis. Tais práticas lúdicas permitem com que a criança se familiarize com os ritmos do relato e o seu

significado. A intensidade desse contato obedece às diferenças individuais e culturais do contexto sócio-cultural onde a criança está inserida. Estas interações iniciais com a linguagem são os primeiros contatos com a narrativa (GIRARDELO, 2007).

Barbosa (2008) aponta que as experiências compartilhadas pelas crianças no contexto psicossocial em que estão inseridas se refletem no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e competências narrativas. O livro de histórias, além de ser considerado um produto cultural historicamente legitimado, representa um objeto “mágico” a ser explorado, nas dimensões cognitivas e emocionais. As interações linguísticas realizadas com o adulto, por meio das histórias, fornece à criança a oportunidade de desenvolvimento da competência narrativa. Tal competência auxilia a criança a interpretar, compartilhar e compreender melhor os eventos cotidianos.

Garantir a riqueza desta vivência narrativa no ambiente familiar, creches e escolas contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico e da imaginação das crianças. As experiências compartilhadas pelas crianças no contexto social e emocional em que estão inseridas se refletem no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e, conseqüentemente, de suas competências narrativas, possibilitando a familiarização das mesmas com a estrutura da narrativa e a identificação dos elementos que as compõem. (GIRARDELO, 2007).

A prática do dizer e, conseqüentemente, a ação de jogar com as palavras são atividades presentes e relacionadas nas narrações orais. O dizer pode ser definido como uma atividade de comunicação que ocorre a partir da tradução de um texto escrito em um falado. A partir de um texto preexistente, ocorre uma comunicação oral, na qual aquele que diz demonstra a sua interpretação através da emissão oral (BAJARD, 2001).

A atividade de leitura oral, muito utilizada na escola é diferente da prática do dizer. Quando se diz um texto é necessário entrar num jogo, pois há o envolvimento de uma platéia que atribuirá significados ao que esta sendo dito, estabelecendo-se a ludicidade. As boas histórias, ou seja, as emancipatórias levam em consideração o jogo, o lúdico, o desenvolvimento do imaginário estimulando a interação linguística, a troca de experiências entre os pares e conseqüentemente o gosto pela leitura (LOPES; FLORES, 2014).

Ao ouvir histórias, a criança estabelece relações com a língua escrita,

construindo seu sistema linguístico rudimentar, distinto do oral. Ela já é capaz de reconhecer a estrutura, era uma vez, a sua construção e o seu vocabulário. Desde cedo, encontra um material a partir do qual pode construir uma gramática textual da escrita, distinta das regras da linguagem oral. Este sistema primário irá se aperfeiçoando a cada descoberta de uma nova regularidade, passando a ser a base sob a qual mais tarde, virão se apoiar outros elementos provenientes da exploração visual do texto (BAJARD, 2001).

Morais (1996) assegura que a audição da leitura exerce três funções: cognitiva, linguística e afetiva. Como função cognitiva, ajuda a aprimorar a organização, reter informações, bem como elaborar roteiros mentais. Na função linguística, a leitura oral propicia que a criança estabeleça relações entre a linguagem escrita e falada, realize a correspondência letra-som, a pontuação pela entonação, amplie seu repertório de palavras, realize paráfrases, melhore o desenvolvimento da estrutura de frases e de textos, e a compreensão e utilização de figuras de estilo. Já no nível afetivo, destaca-se a importância da criança ouvir o texto na voz daqueles com os quais estabelece relação de afetividade. A repetição da história, muitas vezes solicitada pela criança, acaba por permitir que a mesma a conheça palavra por palavra, onde poderá se atentar para os aspectos formais do texto e a relação entre os signos e a narrativa.

O ato de ler, ouvir ou de narrar uma história é capaz de ativar uma modalidade específica de pensamento: o pensamento narrativo (BRUNER, 1986). É provável que esta forma de pensamento coexista com o pensamento lógico-científico no interior das estruturas mentais. Ele ocupa-se das intenções e das ações humanas e dos resultados gerados pelas mesmas. Dessa forma, o pensamento narrativo está fortemente vinculado a uma dimensão subjetiva e emotiva, e emerge em todas as situações onde o sujeito busca compreender, de modo simbólico, a realidade circundante (BARBOSA, 2008).

Bruner, (1986) aponta as diferenças entre o modo de pensar narrativo e o lógico-científico ou paradigmático. O pensamento lógico-científico demonstra a realidade de acordo com o discurso científico e o logos. O pensamento narrativo aborda o meio pela qual as intenções humanas se comportam nas mais diferentes situações, possibilitando que por meio das histórias o indivíduo conheça a si mesmo e ao outro. Portanto, a narrativa é um dos meios pelos quais é possível desenvolver o pensamento metacognitivo (CONTIER; NETTO, 2007).

Além de auxiliar o desenvolvimento da competência narrativa, a contação de histórias envolve três áreas que possibilitam os processos de alfabetização e letramento: as habilidades metacognitivas, a consciência metalinguística e o desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados. As habilidades metacognitivas referem-se ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos como “penso”, “acho”, “imagino”. A consciência metalinguística identifica-se na capacidade de refletir sobre a linguagem e seus elementos, provocando a reflexão sobre as funções sociais da língua escrita, os seus diferentes contextos de utilização, as suas variadas formas e elementos (formas gráficas diversificadas, aspectos fonológicos, atribuição de significados). Também se revela na capacidade de analisar uma palavra fora do contexto no qual a mesma aparece. Os comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados referem-se ao desenvolvimento de posturas e atitudes que revelam conhecimentos sobre os objetos culturais da escrita. Dentre estes comportamentos, estão o saber como posicionar um livro, conhecer a direção esquerda direita, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico que diz respeito à capacidade de análise, reflexão, saber perguntar e solicitar explicações (BARBOSA, 2008).

Por sua relação afetiva e intelectual com o leitor e pelo convencionalismo da linguagem, os textos literários favorecem o processo de alfabetização. Eles promovem o desenvolvimento da consciência linguística do alfabetizando e o acesso às convenções da língua que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, as combinações de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual. O enriquecimento do vocabulário, a capacidade de elaborar inferências sempre mais complexas, a possibilidade de estabelecer relações contextuais são outros benefícios, que advem da familiaridade do alfabetizando com textos literários (SARAIVA, 2000).

O conto tradicional revela-se também como um material propício para se estudar as funções das palavras, a organização dos elementos que compõem as frases, bem como a compreensão qualitativa da adjetivação. Se os contos tiverem o objetivo da aprendizagem de conteúdos escolares, é importante que não sejam reduzidos a meras estratégias didáticas. O movimento de aprender deverá partir da significação do conto para o estudo da língua e não o inverso, tornando o conhecimento mais amplo e não apenas a decodificação dos elementos de uma sequência narrativa (MACHADO, 2004).

Além disso, as competências narrativas adquiridas pelas crianças constituem-se importantes ferramentas que possibilitarão às mesmas, um melhor desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos escritos. Oferecer tais oportunidades didático-educativas às crianças significa oportunizar os instrumentos necessários para que possam desenvolver as potencialidades no âmbito da língua escrita e da oralidade, além de cultivar o prazer pela leitura (BARBOSA, 2008).

Os contos também podem ser utilizados para a compreensão da multiculturalidade. Costumes, crenças, diversas paisagens, objetos variados, alimentos, ornamentos e outras características culturais, estão representados nas mais diferentes maneiras nos contos de várias origens e continentes. A riqueza com que se mostram nas narrativas possibilita o conhecimento da diversidade cultural dos povos, possibilitando a oportunidade do estudo das peculiaridades e diferenças em contraponto com nossa própria cultura e identidade (MACHADO, 2004).

Para que o brincar, jogar ler e contar torne-se ações aliadas ao processo de ensino aprendizagem é preciso que o professor conheça as teorias que embasam esta área do conhecimento. Os recursos da literatura Infantil como o jogo, o brinquedo, as atividades lúdicas, não são apenas instrumentos de entretenimento infantil, mas um valioso recurso pedagógico. Porém, é preciso conhecer como utilizá-los, reconhecer o leitor, quais os objetos lúdicos apropriados, como planejar, executar e avaliar as ações para utilizar a Literatura Infantil da melhor maneira possível. Tais atitudes propiciam que esses recursos potencializem os processos de ensino aprendizagem (KOBAYASHI, 2013).

2.1.5 Função terapêutica dos contos

A fim de dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis, bem como obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, a criança necessita compreender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente (BETTELHEIM, 1980).

Os contos carregam em si uma função terapêutica, enquanto oferece à criança a oportunidade de produzir emoções e apaziguá-las. Neste percurso de descobertas, ocorre a catarse aristotélica, a correta medida dos sentimentos que

conduz ao equilíbrio necessário à mente infantil. Na psique infantil o imaginário e a fantasia podem ser liberados pelo contato literário (escrita, audição ou leitura), pois são constitutivos da atividade criadora da criança sobre a realidade. Existe, portanto, um caminho para chegar ao prazer estético, passando pela influência do saber literário e se manifestando no mundo real através da linguagem (CALDIN, 2004).

O conto de fadas é terapêutico na medida em que o indivíduo encontra soluções para seus conflitos internos através da contemplação do que a história pode lhe oferecer. O conteúdo do conto selecionado não tem relação com sua vida exterior, mas com seus problemas interiores, que no momento parecem insolúveis. Diversa de outra forma de literatura, os contos de fadas orientam a criança para a descoberta de sua identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolvimento de seu caráter. Embora haja adversidades, os contos declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance do indivíduo, contanto que ele não se intimide com as lutas do destino (BETTELHEIM, 1980).

A função terapêutica dos contos é possível porque seu conteúdo refere-se, quase sempre, à iniciação, passagem do estágio de ignorância e ingenuidade para o estágio da maturidade, exemplificada principalmente pelas tarefas ou provas pelas quais passam as personagens, que indicam muitas vezes morte e ressurreição simbólicas. Na identificação com o herói, a criança, ouvindo ou lendo as histórias, é encorajada a lidar com seus conflitos interiores (CRUVINEL; KHALIL, 2009).

Segundo Bettelheim (1980), as figuras e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos internos e sugerem sutilmente soluções para eles. Além de propiciar o alívio das pressões internas, oferecem formas de resolvê-los através de uma solução ou final "feliz". Por esta razão, os contos são tão convincentes para as crianças. Ele destaca ainda a importância de se apresentar o conto em sua versão original. A supressão dos elementos da narrativa quebra a cadeia simbólica expressa na integridade da história abolindo seu efeito sobre o inconsciente do ouvinte ou leitor.

O conto evoca a imaginação do contador e do ouvinte, o que lhes permite adaptar suas idéias e sentimentos. A história pode corresponder às necessidades e às aspirações do momento, e conforme a criança vai crescendo e aprofundando sua experiência de mundo, o mesmo conto ganhará novos significados. O adulto ao contar a história, dará subjetividade ao conto já que mais amadurecidos que as

crianças podem apresentar as histórias de múltiplas maneiras de acordo com a contextualização no momento da narrativa (SOUZA, 2005).

2.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

2.2.1 Linguagem

A Linguagem é a capacidade humana usada para compreender e utilizar um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar. Constitui a base da transmissão cultural, dos valores e das tradições que caracterizam a sociedade. Está de tal modo ligado à experiência humana que é impossível imaginar a vida sem ela, uma vez que constitui o meio essencial para transmissão de pensamentos e conhecimentos (ASHA, 1982).

Segundo o DSM 5 (2014), a fala corresponde à produção expressiva dos sons, incluindo a articulação, fluência, e ressonância do indivíduo. Linguagem inclui a forma, função e o uso convencional do sistema de símbolos necessários à comunicação. Por comunicação, compreende-se todo comportamento verbal e não verbal que influencia as idéias, atitudes e conduta dos indivíduos.

A aquisição e o desenvolvimento típico da linguagem dependem de fatores neurobiológicos e sociais, ou seja, de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais e das questões ambientais e sociais envolvidas. Estima-se que há um consenso científico de que existe interação entre o que a criança apresenta em termos biológicos e a qualidade de estímulos ambientais (TOMASELLO; LOPES-HERRERA; MAYER, 2016)

As habilidades cognitivas e os meios de estruturar o pensamento do indivíduo, não são determinados apenas por fatores congênitos. Estão, na verdade, relacionadas com o contexto social e cultural nos quais ele está inserido. Neste processo de interação biopsicossocial, a linguagem tem papel fundamental na determinação do desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que formas estruturadas de pensamento são transmitidas a ela através das palavras (MOUSINHO et al., 2008).

As relações do indivíduo com o meio exercem uma grande influência no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois nele a criança vai se

desenvolver de forma progressiva. Em um ambiente com estímulos variados e facilitador, a complexidade da linguagem da criança ou de qualquer falante se desenvolverá de forma natural respeitando o ritmo individual (SCOPEL et al., 2011).

Desde o nascimento a criança se comunica através do choro, olhar e gestos. Discrimina vozes, diferencia padrões de entonação, gestos e movimentos corporais, necessários para o posterior desenvolvimento comunicativo. Os primeiros anos de vida da criança determinam o desenvolvimento adequado da linguagem. Em ambiente propício a comunicação e a partir da interação com a família, ela adquire as bases para um desenvolvimento sadio da linguagem, no que diz respeito à sua forma, conteúdo e uso. (PRATES; MARTINS, 2011).

A escola é um dos ambientes mais favoráveis para o processo do desenvolvimento infantil. As crianças estão sendo matriculadas cada vez mais cedo em instituições escolares e permanecem nas mesmas por um período maior de tempo; portanto é necessário que o ambiente escolar seja estimulador, de maneira que possa oferecer condições favoráveis para aprendizagem. O atraso de linguagem causa prejuízos escolares significativos na vida das crianças. A detecção precoce desses atrasos possibilita ações multidisciplinares de promoção de saúde neste âmbito (SCOPEL et al., 2011).

2.2.2 Leitura e escrita

Leitura é o ato de ler. Etimologicamente, ler deriva do latim “legere” que significa conhecer, interpretar, descobrir e implica a compreensão do texto e o reconhecimento do significado das palavras. A leitura é acima de tudo um processo de abstração que mobiliza ao mesmo tempo um sistema articulado de capacidades e conhecimentos e uma competência linguística que tem por base o registro de uma mensagem verbal (SIM-SIM, 2007).

Segundo Martins (1982), partindo-se de uma visão cognitiva, existem três níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. Estes níveis se inter-relacionam de acordo com as necessidades e interesses do leitor e das condições do meio. Na leitura sensorial ocorre a interação com o livro através dos sentidos. Antes de ser um texto escrito, o livro é um objeto que tem forma, cor, textura, volume e cheiro. Estes primeiros contatos propiciam a criança não alfabetizada, a descoberta do livro como um objeto especial, prazeroso e diferente dos outros brinquedos. A leitura emocional se relaciona com as experiências prévias, do leitor.

Caracteriza-se por um processo de participação afetiva e evoca sensações produzidas pela leitura subjetiva do texto. Já a leitura no nível racional estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, na reordenação do mundo objetivo. Nas crianças em fase de alfabetização prevalece a abrangência dos dois primeiros níveis.

Para Kleiman (1997), existe um conjunto de três níveis de conhecimento de leitura: o conhecimento linguístico que é a capacidade do leitor compreender e atribuir significados ao texto, o conhecimento textual quando se percebe se o texto é coerente ou não e o conhecimento prévio, adquirido e memorizado anteriormente. Esses três níveis são ativados de forma interligada para que ocorra a compreensão global do texto. Essas concepções esclarecem que a leitura é uma atividade interativa que se utiliza de diferentes conhecimentos e sentidos para o ato de ler.

O interesse que as crianças manifestam pela leitura depende das oportunidades de contato com o material escrito e sua consequente exploração. Para tanto, é primordial o estímulo aos comportamentos emergentes de leitura. Tais comportamentos caracterizam-se por um conjunto de manifestações precoces do conhecimento que a criança possui sobre a escrita, anterior a sua entrada na escola e a aprendizagem formal da leitura. O aparecimento destas manifestações está diretamente relacionado com as experiências que os adultos proporcionam às crianças neste domínio, principalmente na leitura e discussão posterior de histórias e no manuseio de materiais impressos (SIM- SIM, 2007).

Na escola, a leitura tem a função de fornecer os instrumentos necessários para o conhecimento e articulação com o mundo da linguagem. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica incentivando os escolares a ultrapassar o simples consumo de textos literários, construindo assim, uma comunidade de leitores (COSSON, 2014).

A aquisição da linguagem escrita é um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dela depende um bom resultado da aprendizagem escolar nas outras etapas. Aprender a ler e escrever envolve tanto as questões elementares do domínio do código alfabético, como as relacionadas à sintaxe ou gramática e até mesmo às literárias. Desde muito cedo, a criança aprende e utiliza a linguagem oral com certa eficiência. Isso ocorre de maneira espontânea e só mais

tarde ela será capaz de manejar as organizações lingüísticas conscientemente, o que se denomina habilidade metalingüística (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2016).

A leitura e a escrita, ao contrário da fala, não são habilidades inatas do ser humano, que se desenvolvem espontaneamente. Necessitam ser aprendidas através de atividades de ensino sistemáticas e intencionais sobre o funcionamento do código convencional da língua escrita. Desta forma, a aprendizagem da linguagem escrita se diferencia drasticamente da aquisição da linguagem oral. Esta última é mantida em grande parte por pré-programações inatas, biologicamente determinadas, que são ativadas automaticamente ao contato da criança com a linguagem. Desde cedo, a criança aprende a falar e compreender o seu idioma, sem, contudo, conhecer conscientemente a estrutura formal da língua, ou as regras que aplica no tratamento dessa estrutura (MALUF; 2010; MALUF & GOMBERT, 2008).

O simples contato, mesmo que prolongado, com a escrita, não é suficiente para instalar no indivíduo um maior nível de abstração. Uma criança nascida num meio social no qual a leitura e a escrita são hábitos rotineiros, desenvolveria algumas aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, antes do início da alfabetização escolar. Porém, será preciso um esforço para colocar em prática as habilidades de controle intencional dos tratamentos lingüísticos, necessários para a aprendizagem da escrita propriamente dita. A tarefa de aprender a escrever compreende a instalação de habilidades metalingüísticas, que abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita (MALUF; ZANELLA, PAGNEZ 2016).

2.2.3 Alfabetização e letramento

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Letramento é uma palavra que deriva do inglês *literacy* que significa letrado e do latim *littera*, mais o sufixo *mento*, que implica uma ação. Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. É o estado ou a condição que alcança um grupo social ou um indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita. Resulta na ação de letrar-se no sentido de tornar-se letrado (SOARES, 2014).

Segundo Kleiman (2009), o letramento é entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel primordial no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos que nelas circulam. Esta prática deveria ser o objetivo de todo trabalho escolar, qualquer que seja o nível educacional. Tornar-se letrado significa compreender a participação dos indivíduos em práticas sociais nas quais a escrita está presente, estendendo-se à compreensão do sentido dos textos e de suas funções. O termo “letrado”, portanto, é usado para descrever as pessoas que participam de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, independentemente de estarem alfabetizadas ou não.

As atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita afirmam que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco. A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente pela alfabetização e pelo letramento. São processos interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve através de atividades de letramento, e este só pode desenvolver-se por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004).

Dentro de uma perspectiva construtivista, a teoria da psicogênese da língua escrita criada por Emília Ferrero e Teberosky em 1979, obteve uma grande repercussão em nosso país. Difundida desde os anos 80, ainda é objeto de estudo na formação de professores e faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa desde 1996. Esta teoria busca explicar a origem dos conhecimentos do sistema de escrita alfabética e as formas de compreensão deste sistema demonstrado pela criança a cada etapa do processo de alfabetização. A teoria propõe que num percurso evolutivo de etapas, a criança formule hipóteses sobre a o que a escrita representa e como ela cria notações ou representações (MORAIS, 2012).

Muitas crianças, desde pequenas, têm a oportunidade de interagir com textos escritos, assim como com pessoas que lêem e escrevem. Situações deste tipo podem propiciar a descoberta e a compreensão das funções e usos que as pessoas fazem da linguagem escrita. Quanto mais intenso for este tipo de interação, maiores oportunidades as crianças terão para ir construindo conhecimentos

diversificados a respeito dos atos de ler e escrever. Tais conhecimentos, que podem ter sido originados nestas situações naturais ou espontâneas, permitem a construção de hipóteses a respeito de ler e escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Essas etapas de evolução da escrita foram caracterizadas em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O nível pré-silábico é caracterizado pela presença de produções gráficas em que não existe correspondência entre a grafia e o som. No nível silábico, se estabelece uma relação entre o som e a escrita e a criança começa a relacionar o que escreve com as sílabas das palavras que deseja representar. No nível silábico-alfabético, ocorre a representação escrita correspondente a cada som (relação entre grafema e fonema). Já no nível alfabético, a criança reconhece que a sílaba é composta de letras que devem ser representadas distintamente (SIMÕES, 2000).

Atualmente, pesquisas sobre a importância das habilidades metalinguísticas em geral e da consciência fonológica em particular recomendam à utilização da metodologia fônica no processo de alfabetização. O método fônico, ao focar o ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas, favorece o desenvolvimento destas habilidades contribuindo assim, decisivamente para a compreensão do princípio alfabético (JUSTINO; BARRERA, 2012).

Um dos pontos positivos dessa perspectiva está no reconhecimento de que crianças utilizam conhecimento linguístico em suas escritas, se opondo ao conceito de que aprender a escrever é somente um processo de memorização. Tal teoria tem um papel fundamental na alfabetização, já que tem orientado educadores e os incentivado a analisarem a fala e os fonemas e a ensinarem as correspondências letra-som (POLLO; TREIMAN; KESSLER, 2015).

A habilidade metalinguística refere-se à capacidade de pensar a própria língua. Os processos cognitivos envolvidos na leitura e na escrita estão relacionados ao processamento fonológico, incluindo memória e consciência fonológica. Estudo prévio constatou a existência de forte relação entre as habilidades de processamento fonológico, mais especificamente a consciência fonológica e a habilidade de leitura de palavras, indicando o papel relevante da consciência fonológica no desempenho da leitura, particularmente na decodificação de palavras (CUNHA; CAPELLINI, 2011).

A instalação das habilidades metalinguísticas depende de uma

intervenção, normalmente de natureza escolar. Ler é uma atividade lingüística formal e sua aprendizagem requer que a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas lingüísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente (MALUF; ZANELLA, PAGNEZ 2016).

Consciência fonológica é um tipo de habilidade linguística caracterizada pela capacidade que o indivíduo tem de perceber que a fala pode ser segmentada e que seus segmentos (palavras, sílabas e fonemas) podem ser manipulados. Seu desenvolvimento é gradual, ocorrido conforme a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instruída formalmente em atividades grafofonêmicas (PESTUN, 2005).

A articulação da instrução de consciência fonológica com atividades de alfabetização, tais como leitura interativa de livros, proporcionará às crianças maior exposição à rima e aliteração, preparando-as para os estágios posteriores destas habilidades. Além disso, a exposição à práticas de leitura independente da decodificação ou estímulo da consciência fonológica é uma importante contribuição para o desenvolvimento da alfabetização (CUNHA; CAPELLINI, 2011).

A aprendizagem da leitura e da escrita está fundamentalmente ligada às condições sociais propícias, como as situações formais ou informais decorrentes do contato da criança com pessoas letradas dentro ou fora da escola. Assim, a idade para se aprender a escrever está relacionada não somente às características da criança em si, mas também à existência de condições culturais específicas, e de um ambiente com possibilidades de letramento. Este conjunto de variáveis determina a aprendizagem formal da escrita, servindo de base para uma posterior proposta de alfabetização. Nestes casos, a probabilidade de sucesso dos escolares aumenta, já que os métodos se mostram mais eficazes para aqueles que já trazem uma possibilidade maior de assimilação do que está sendo proposto. (ZORZI, 2000).

2.2.4 Dificuldades de aprendizagem e intervenção pedagógica

As dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um grupo heterogêneo de manifestações que ocasionam rendimento acadêmico insuficiente nas tarefas de leitura, escrita e cálculo-matemático; entretanto não existe um consenso sobre a definição do conceito, nem como, porque ou quando elas se manifestam (SILVA; CAPELLINI, 2011).

Fonseca (2007) define dificuldades de aprendizagem como um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, que causam dificuldades no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais destas habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo.

Tais dificuldades podem ser categorizadas como transitórias e ocorrer em qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem. Sob esta ótica, também pode ser considerada como uma dificuldade específica da atividade escolar e diz respeito à discrepância entre o que se presume que a criança seja potencialmente capaz de aprender em sala de aula e o que ela realmente realiza (SILVA; CAPELLINI, 2011).

Referem-se à alteração no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal e/ou escrita e acredita-se que estejam intimamente relacionadas à história prévia de atraso na aquisição da linguagem. Assim, a identificação precoce dessas alterações no curso normal do desenvolvimento evitará posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em virtude de problemas pedagógicos (falhas no método escolar ou inadaptação ao sistema de ensino), psicossociais (influência de fatores familiares, privações socioeconômicas, problemas emocionais ou de ordem motivacional enfrentados pelo escolar), cognitivos (decorrentes de estimulação insuficiente de funções neuropsicológicas), entre outros. Entretanto, muitas crianças são previamente rotuladas com “distúrbios” e encaminhadas aos centros especializados sem que de fato possuam alterações orgânicas que justifiquem tal diagnóstico (ANTUNES; FREIRE; CRENITTE, 2015).

Os problemas relacionados à aprendizagem manifestam-se em situações mais formais de ensino, principalmente no ambiente escolar e ocasionam geralmente uma diminuição no desempenho acadêmico, principalmente na área da linguagem escrita e do cálculo. Inúmeras, podem ser as razões que provocam esta situação, dentre elas podemos verificar os problemas de natureza emocional, metodológica, motivacional, dúvidas comuns de cunho acadêmico, problemas de natureza social e econômica, assim como a presença de transtornos ou dificuldades mais globais (ZORZI, 2003).

As dificuldades referentes à aprendizagem da leitura e da escrita sofrem

interferência de fatores de natureza neurológica, psicológica e sociais. Dentre os fatores psicossociais, a influência da família é relevante. Fatores como a organização do ambiente físico familiar, o acesso a materiais educacionais, o envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, a convivência entre pais e filhos, as interações em contextos comunicativos, o compartilhamento de atividades, supervisão e organização de rotinas podem influenciar os processos de aprendizagem escolar das crianças (MARTURANO, 2000).

Para Zorzi (2003), devemos considerar a forte influência da escola neste contexto. As propostas pedagógicas podem ser eficiente e adequadas ou desmotivadoras e ineficientes despertando o interesse ou o desinteresse da criança pela aprendizagem. Nestes casos, embora o fracasso escolar manifeste-se no escolar, não podemos falar em dificuldades ou distúrbios de aprendizagem e sim numa insuficiência do ensino. O problema é de cunho social e não propriamente clínico e as soluções não podem ser unilaterais. A grande maioria dos problemas diz respeito a uma falta de ajuste entre as propostas escolares e a realidade da maior parte dos aprendizes, de modo a gerar o que podemos denominar como pseudos-distúrbios de aprendizagem, assim como os baixos índices de aproveitamento. As intervenções extra-escolares, de caráter predominantemente clínico, portanto, são cogitadas quando há alguma quebra no processo de ensino aprendizagem. Porém, se verificarmos a grande porcentagem de escolares com dificuldades de aprendizagem, é impossível pensar em soluções que sigam modelos de intervenção clínica, sem envolver mudanças educacionais.

Na Fonoaudiologia, bem como na educação e saúde é comum que se utilize as palavras estimulação e intervenção como sinônimos. Se realmente entendermos a estimulação como ato ou efeito de estimular e a intervenção como ato ou efeito de intervir, podemos inferir que no significado de ambas as palavras pressupõe-se que uma habilidade ou competência possa ser trabalhada, desenvolvida ou aperfeiçoada. O termo estimulação é mais adequado quando utilizado em relação ao trabalho voltado a uma habilidade ou comportamento que a criança ainda não possui e que desejamos que se desenvolvesse. Já o termo intervenção envolve uma variedade maior de elementos, pois modifica variáveis do ambiente para que aquilo que se deseja alcançar a fim de que a habilidade ou comportamento-alvo seja trabalhado (GUARNIERI; LOPES-HERRERA, 2016).

Para Zabala (2014), a intervenção pedagógica deve ser entendida como

uma prática reflexiva que não se reduz à realização dos processos educacionais. O planejamento e a avaliação são ferramentas inseparáveis da atuação do professor, já que a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções pedagógicas, a previsão, as expectativas e a avaliação dos resultados.

A intervenção em linguagem deve em primeiro lugar facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, e ao mesmo tempo enfatizar sua parte estrutural. Para tanto, o profissional deve ter em mente que todo processo educacional busca preparar o indivíduo para a vida e à integração a sociedade, à família e ao trabalho. Sendo assim, todo ambiente em que a criança está inserida é parte inerente da intervenção – família, escola, cultura e sociedade não havendo forma de haver uma intervenção bem sucedida se isto não for considerado desde o seu planejamento (TOMASELLO M; LOPES-HERRERA, 2016).

2.2.5 Gêneros discursivos e sequência didática na proposta interventiva

Os gêneros do discurso são o resultado de formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente através dos discursos. Existe um infindável repertório de gêneros e, até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são apresentados de forma similar a língua materna, a qual dominamos livremente até iniciarmos o estudo da gramática (BAKHTIN, 1997).

O gênero discursivo refere-se às diferentes maneiras que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades comunicativas, sociais, funcionais e de intencionalidade e fazem parte do domínio cultural historicamente construído e utilizado pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários peculiares e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem (WITTKE, 2012).

Para fins de classificação de um gênero discursivo, devem ser considerados alguns aspectos definidos como conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical). Estas características estão relacionadas entre si e são determinadas pelo uso específico em cada esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997).

Quanto a sua aplicação em sala de aula, o reconhecimento e o domínio

de um gênero do discurso não se dá pela sua forma linguística ou pela nomeação de suas características estruturais, mas na medida em que auxiliamos os escolares a perceberem que estes tipos de textos se materializam em situações comunicativas específicas e apresentam propósitos sócio-comunicativos regulares, definidos por motivos, finalidades e estilos históricos e ideológicos. No estudo de um gênero o ideal é propor aos escolares questões reflexivas sobre o mesmo, tais como: sua utilidade, onde circula na sociedade, seus usos e intenções. As intervenções pedagógicas com os gêneros discursivos podem ser aliadas a sequências didáticas (HILA; NASCIMENTO, 2009).

Uma sequência didática é um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero do discurso oral ou escrito. Elas são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas deste gênero. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (GONÇALVES, 2010).

Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os escolares com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-los e deles se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas na sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

3 PROPOSIÇÃO

3.1 OBJETIVO PRINCIPAL

- Elaborar e verificar a eficácia de um programa de intervenção pedagógica baseado nos recursos da Literatura Infantil e contação de histórias para crianças com dificuldades de aprendizagem na Sala de Apoio Pedagógico (Reforço).

3.2 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Verificar se houve modificação na aprendizagem das crianças após a aplicabilidade do Programa de Intervenção proposto, segundo o ponto de vista dos professores da classe regular que as crianças frequentam.
- Averiguar a aplicabilidade das estratégias do Programa de Intervenção proposto.
- Comparar o desempenho, no programa de intervenção proposto em situação pré e pós testagem, em crianças com dificuldades de aprendizagem, expostas à intervenção pedagógica.
- Comparar o desempenho, no programa de intervenção proposto em situação pré e pós testagem, em crianças com dificuldades de aprendizagem, não expostas à intervenção pedagógica.

4 MATERIAL E MÉTODO

4 MATERIAL E MÉTODOS

O fluxograma (Figura 1) demonstra as etapas e atividades realizadas para a elaboração do Programa de Intervenção Pedagógica proposto.

Figura 1 - Fluxograma com as etapas e atividades realizadas durante a realização do Programa de Intervenção Pedagógica.

4.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 20 crianças na faixa etária de 07 a 10 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculados em uma Escola Municipal na cidade de Bauru - SP e que foram encaminhados para Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) por seus professores no ano letivo corrente. Estas crianças foram divididos em 2 grupos: Grupo um (G1) composto por 10 crianças com dificuldades de aprendizagem e Grupo dois (G2) composto também por 10 crianças com dificuldades de aprendizagem. Esta divisão entre os grupos ocorreu para verificar a eficácia da proposta de intervenção realizada e se haveria diferença estatisticamente significativa entre os grupos após a aplicação da mesma.

As crianças foram selecionadas a partir dos seguintes critérios de

inclusão na amostra:

- Crianças entre 07 a 10 anos, com dificuldades de aprendizagem relatadas pelos professores das salas de aula regular e baixo rendimento escolar que frequentam a sala de Apoio Pedagógico (Reforço) desta Escola.

Os critérios de exclusão foram os seguintes:

- Não apresentar o TCLE assinado por pais ou responsáveis;
- Crianças com diagnóstico de transtorno do espectro autístico, deficiência intelectual, deficiência física, auditiva ou visual ou atrasos globais do desenvolvimento associados à alteração de linguagem;
- Crianças com diagnóstico de quaisquer outras síndromes genéticas e/ou neurológicas.

Para a seleção desta amostra os 12 professores da Escola de Ensino Fundamental que aceitaram participar desta Pesquisa, indicaram no início do ano letivo 95 crianças com dificuldades de aprendizagem para frequentar a sala de apoio Pedagógico (Reforço) desta Unidade Escolar. Dentre estas, foram selecionadas 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino para comporem esta amostra (amostragem por conveniência).

Houve a anuência dos pais e/ou responsáveis para a participação da pesquisa, comprovado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado pelos mesmos, que se encontra no Apêndice F. Outros documentos necessários a participação também se encontram em anexo. São eles: O Termo de Assentimento do Menor (Apêndice G) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores (Apêndice H). Esta Pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da FOB-USP, sob protocolo número 1.419.347 (Anexo B).

4.2 LOCAL

Todos os procedimentos foram realizados na Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no interior de São Paulo, conforme declaração de anuência da Secretaria Municipal de Educação (Anexo A).

4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

4.3.1 Instrumentos utilizados na pré e pós intervenção com os professores

Aceitou participar desta Pesquisa 12 professores que lecionam nas classes do 2º ao 5º anos da referida Escola. A pré e pós intervenção com os professores constou da aplicação de 3 questionários.

O Questionário 1 (Apêndice A), consta de 2 questões e foi aplicado apenas na pré intervenção. O objetivo deste questionário foi verificar na totalidade das crianças das classes dos professores que aceitaram participar da Pesquisa, quantas destas foram indicadas para freqüentar a sala de apoio pedagógico (Reforço) no presente ano letivo.

O Questionário 2 (Apêndice B) consta de 3 questões de múltipla escolha e foi aplicado na pré e pós intervenção. O objetivo deste questionário foi verificar a utilização da Literatura Infantil na sala de aula, visando identificar a frequência com que os professores utilizam tais práticas no plano de ensino.

O Questionário 3 (Apêndice C), verificou o nível de linguagem, leitura e escrita das crianças e foi respondido pelos professores e aplicado como pré e pós teste na intervenção pedagógica proposta. Este questionário teve como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem envolvendo Linguagem oral, leitura e escrita das crianças da amostra. Os professores responderam a este questionário antes do início do Instrumento 2 de pré testagem.

4.3.2 Instrumentos utilizados na pré e pós intervenção com as crianças

Os seguintes instrumentos foram aplicados na pré e pós intervenção com as crianças.

1 - Questionário de verificação do nível de linguagem, leitura e escrita dos escolares (Apêndice C).

Este instrumento teve como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem envolvendo Linguagem oral, leitura e escrita das crianças da amostra. Foi respondido pelos professores participantes da Pesquisa e utilizado como pré e pós-testagem na intervenção proposta.

2 - Teste de Desenvolvimento Escolar (TDE) (STEIN, 1994).

Este instrumento foi aplicado por uma fonoaudióloga. O TDE é um instrumento psicométrico de aplicação individual que avalia de forma ampla as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em três áreas específicas: 1) leitura (70 palavras) – reconhecimento de palavras isoladas do contexto - 2) escrita (45 palavras) sendo a escrita do nome próprio e palavras contextualizadas, apresentadas sob a forma de ditado e 3) aritmética (45 problemas) de operações aritméticas. O TDE foi concebido e normatizado com o objetivo de avaliar escolares do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade que são apresentados à criança independentemente de sua série. A aplicação do subteste é interrompida pelo aplicador assim que os itens apresentados forem muito difíceis de serem resolvidos.

3- Avaliação (sondagem) dos níveis de conceitualização da escrita baseada na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Esta avaliação foi aplicada pela pesquisadora, com o auxílio das professoras Pedagogas da Sala de Apoio Pedagógico (Reforço). Tal avaliação (sondagem) consistiu na produção escrita da criança de uma lista de palavras de um mesmo grupo semântico (animais). A criança deve escrever as palavras da lista espontaneamente, sem o apoio de outras fontes. Esta lista contém palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas. (Apêndice D).

O diagnóstico da escrita obedeceu às hipóteses dos níveis de escrita, segundo a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999):

- Nível 1: Pré-silábico;
- Nível 2: Silábico sem valor sonoro;
- Nível 3: Silábico com valor sonoro;
- Nível 4: Silábico alfabético;
- Nível 5: Alfabético.

4.3.3 Instrumento utilizado pela pesquisadora durante o programa de intervenção

Durante o Programa de Intervenção foi elaborado um diário de campo com registro descritivo e reflexivo da Intervenção Pedagógica na observação das reações dos sujeitos, interação dos participantes, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH, 1987).

4.4 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como mediador no Programa de Intervenção Pedagógica foi utilizado, o livro *O Carteiro Chegou* (AHLBERG; AHLBERG, 2007).

O motivo principal da escolha deste livro é a possibilidade da realização de uma intervenção pedagógica através de sequência didática para auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um livro Infantil, que realiza intertextualidade inter-gêneros (MARCUSCHI, 2002), entre contos infantis de tradição oral e gêneros do discurso em sua maioria epistolares como: carta, cartão postal, panfleto.

O carteiro, personagem principal da história entrega correspondências a algumas personagens das histórias de contos infantis. No encarte do livro encontram-se diferentes portadores de texto, elaborados de acordo com o enredo da história. Este material (livro), possibilita além de contar histórias, introduzir atividades pedagógicas aliando os recursos da Literatura Infantil às práticas de alfabetização e letramento.

O estudo de gêneros discursivos fornece subsídios necessários para elaboração de sequências didáticas. Neste caso, a sequência didática possibilita às crianças perceber como a linguagem funciona em diferentes situações de comunicação, além de conhecer os gêneros textuais propostos na intervenção e poder reproduzi-los. No caso desta intervenção, os gêneros discursivos utilizados foram: carta, panfleto de propaganda, cartão postal e cartão de aniversário.

4.4.1 Condução do grupo de crianças

O Programa de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido pela pesquisadora, com as crianças já mencionadas. Constou de 14 sessões de intervenção e 2 para realização da pré e pós-testagem, totalizando assim 16 sessões. Estas ocorreram duas vezes na semana com duração de aproximadamente 60 minutos cada e foram realizadas na Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) da Escola nos turnos manhã e tarde. Antes do início da intervenção houve reunião com os pais das crianças participantes. Estes solicitaram a Pesquisadora que as sessões ocorressem no período de aula e não no contra turno, pelo fato de muitos deles não poderem trazer as crianças no período contrário. Como houve a anuência da Direção da Escola e dos professores, as sessões aconteceram no

período de aula. As sessões iniciaram com o Grupo 1 (G1) e após o término da Intervenção e pós-testagem o Grupo 2 (G2) recebeu a intervenção proposta. Fizeram parte do G1 crianças do período da tarde, composto então por 10 meninos e 10 meninas e do G2 as do período da manhã.

O Diário de campo de cunho qualitativo, elaborado pela Pesquisadora descreve apontamentos pedagógicos sobre a condução do grupo nas sessões de intervenção, bem como o desenvolvimento das atividades propostas, dificuldades apresentadas pelas crianças e a frequência das mesmas.

4.4.2 Descrição das sessões de Intervenção Pedagógica

Para melhor compreensão dos procedimentos da intervenção proposta, as sessões foram descritas em tabela elencando os objetivos secundários, estratégias, recursos materiais e habilidades trabalhadas. A descrição detalhada das sessões 2 a 15 encontram-se no Apêndice D.

Objetivo geral (para todas as sessões, exceto as de número 1 e 16).

- Estimular nas crianças o gosto pela leitura e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita através da contação de histórias.

As histórias utilizadas pela pesquisadora nas sessões de contação fazem parte do acervo dos livros clássicos de tradição oral da Literatura Infantil.

Sessão número 1

Realização do Pré-teste.

Objetivo geral: verificar o nível de aprendizagem da linguagem oral, escrita e leitura das crianças.

Duração: aproximadamente 60 minutos.

Aplicação do Instrumento 1 - Teste de Desenvolvimento Escolar (TDE) (STEIN, 1994).

Aplicador: fonoaudióloga da FOB-USP, Bauru.

Instrumento 2 - avaliação (sondagem) dos níveis de conceitualização de escrita baseada na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Aplicador: a pesquisadora com o auxílio das professoras pedagogas da Sala de Apoio Pedagógico (Reforço).

Sessão número 16

Realização do pós-teste.

Objetivo geral: verificar se houve melhoria no nível de aprendizagem da linguagem oral, escrita e leitura das crianças após a realização do Programa de Intervenção proposto.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio de análise quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa foi direcionada aos testes realizados nas crianças pré e pós-intervenção (instrumentos de coleta de dados já citados) e nos resultados do preenchimento dos questionários aplicados junto aos professores

A análise qualitativa foi utilizada para avaliar o relato do diário de campo. Todos os dados foram comparados pré e pós-intervenção, exceto o Questionário 1 (Apêndice A) dos professores que foi aplicado apenas na pré-intervenção.

A análise estatística utilizada foi comparativa. O teste de Wilcoxon foi escolhido por ter a capacidade de comparar dois grupos quando os dados são obtidos através do esquema de pareamento como no caso desta pesquisa (comparações pré e pós-intervenção). O nível de significância adotado, para serem considerados significantes os resultados deste estudo, foi $p \leq 0,05\%$.

5 RESULTADOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Tabela 1- Caracterização da amostra quanto à idade, sexo e classe na comparação dos grupos G1 e G2

GRUPO 1			GRUPO 2		
Idade	Sexo	Classe	Idade	Sexo	Classe
7 a	M	2º ano	7 a 6m	M	2º ano
8 a 4m	M	3º ano	8 a 7 m	M	3º ano
8 a 4 m	M	3º ano	9 a 1 m	M	4º ano
10a	M	4º ano	9 a 1 m	M	4º ano
10a	M	5º ano	9 a 5 m	M	4º ano
8 a 1 m	F	3º ano	7a	F	2º ano
8 a 2 m	F	3º ano	8 a 1m	F	3º ano
9 a 8 m	F	4º ano	8 a 6 m	F	3º ano
10 a	F	5º ano	8 a 11 m	F	3º ano
10a	F	5º ano	10 a	F	5º ano

É de relevância a caracterização da amostra, uma vez que auxilia no delineamento e conhecimento dos indivíduos pesquisados. A Tabela 1 mostra a caracterização das crianças da amostra, quanto a idade, sexo e classe na comparação do G1 com o G2.

Observa-se que quanto ao sexo em ambos os grupos, as crianças eram 5 (50%) do sexo masculino e 5 (50%) do sexo feminino. O G1, quanto à idade ficou assim constituído: menor idade 7 anos (1 criança 10%), entre 8 anos e 1 mês a 8 anos e 11 meses (4 crianças - 40%), 9 anos e 8 meses (1 criança-10%) e a maior idade 10 anos (4 crianças - 40%). Quanto à classe, 1 criança (10%) frequenta o 1º ano, 4 crianças (40%) o 3º ano, 2 crianças (20%) o 4º ano e 3 crianças (30%) o 5º ano.

No G2, a variável idade ficou assim constituída: a menor idade entre 7 anos e 7 anos e seis meses (2 crianças 20%), 8 anos e um mês a 8 anos e 11 meses (4 crianças - 40%), 9 anos e um mês a 9 anos e cinco meses (3 crianças - 30%) e a maior idade 10 anos (1 criança-10%). Quanto à classe frequentam: 2 crianças (20%) o 2º ano, 4 crianças (40%) o 3º ano, 3 crianças (30%) o 3º ano e 1 criança (10%) o 5º ano.

Houve igual distribuição por sexo em ambos os grupos e as idades variaram também em ambos os grupos de 7 à 10 anos.

5.1.1 Professores

A caracterização desta amostra foi composta baseada na resposta ao questionário1 descrito abaixo na tabela 2.

Tabela 2– Q1- Caracterização da amostra, quanto à classe, crianças matriculadas e indicadas para reforço

Professor	Classe	Crianças matriculadas	Crianças indicadas para reforço
1	2º ano	28	8
2	2º ano	27	8
3	2º ano	28	8
4	3º ano	33	4
5	3º ano	34	10
6	3º ano	34	10
7	4º ano	28	8
8	4º ano	31	8
9	4º ano	32	10
10	5º ano	27	10
11	5º ano	30	8
12	5º ano	28	3

Participam desta amostra 12 professores das classes do 2º ao 5º anos.

Quanto à classe nas salas de aula do 2º, 3º, 4º e 5º anos, lecionam respectivamente em cada uma delas 3 professores que equivale a 25% do total de cada classe. Quanto ao número de escolares por sala, 6 salas (50%) possuem de 27 a 28 , e 6 salas (50%) possuem de 31 a 34 escolares. Quanto à indicação para sala de reforço 50% dos professores indicaram 8 escolares, 40% indicaram 10 escolares, 5% indicaram 4 e 5% indicaram 3 escolares.

5.2 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO

5.2.1 Crianças

Conforme elencado na metodologia serão apresentados agora os resultados das avaliações realizadas com as crianças na pré e pós intervenção.

5.2.1.1 - Questionário de verificação do nível de linguagem, leitura e escrita das crianças (Apêndice C).

Observa-se na tabela 3 que na resposta dos professores para o G1 não houve alteração significativa na classificação das crianças nos aspectos avaliados na pré e pós intervenção. As 10 crianças (100%) obtiveram a escala “adequado”, em quase todas as questões, exceto para os seguintes aspectos:

5 Resultados

- Frases encadeadas, onde na pré intervenção 9 (90%) obtiveram adequado e 1 (10%) obteve inadequado. Na pós intervenção, 10 (100%) obtiveram adequado e nenhum inadequado.

- Para Frases simples e complexas, na pré intervenção, 9 (90%) obtiveram adequado e 1 (10%) inadequado. Na pós intervenção, 10 (100%) obtiveram adequado e nenhum inadequado;

- Na Decodificação de palavras complexas, na pré intervenção, 4 (40%) obtiveram adequado e 6 (60%) inadequado. Na pós intervenção 6 (60%) obtiveram adequado e 4 (40%) inadequado;

- Na Fluência Leitora na pré intervenção 1 (10%) obteve adequado e 9 (90%) inadequado. Na pós intervenção, 3 (30%) obtiveram adequado e 7 (70%) inadequado;

- Compreensão sintático/semântica na pré intervenção, nenhum obteve adequado e 10 (100%) inadequado. Na pós intervenção, 1 (10%) obteve adequado e 9 (90%) inadequado;

- Maiúsculas, parágrafo e pontuação, na pré intervenção, 1 (10%) obteve adequado e 9 (90%) inadequado. Na pós intervenção, 4 (40%) obtiveram adequado e 6 (60%) inadequado;

- Letra/som em sílabas simples, na pré intervenção 8 (80%) obtiveram adequado e 2 (20%) inadequado. Na pós intervenção, 9 (90%) obtiveram adequado e 1 (10%) inadequado;

- Letra/som em sílabas complexas, na pré intervenção, 2 (20%) obtiveram adequado e 8 (80%) inadequado. Na pós intervenção, 5 (50%) obtiveram adequado e 5 (50%) inadequado;

- Coesão e coerência escrita, na pré intervenção, nenhuma obteve adequado e 10 (100%) obtiveram inadequado. Na pós intervenção, 1 (10%) obteve adequado e 9 (90%) obtiveram inadequado.

O mesmo ocorre para o G2, onde não houve alteração significativa dos aspectos avaliados na pré e pós testagem. As 10 crianças (100%) obtiveram a escala “adequado”, em quase todas as questões, exceto para:

- Frases encadeadas, onde na pré intervenção 9 (90%) obtiveram adequado e 1 (10%) inadequado. Na pós intervenção, 10 (100%) obtiveram adequado e nenhum inadequado.

- Decodificação de palavras complexas, na pré intervenção 2 (20%) obtiveram adequado e 8 (80%) inadequado. Na pós intervenção, 6 (60%) obtiveram adequado e 4 (40%) inadequado;

- Decodificação de frases, na pré intervenção 2 (20%) obtiveram adequado e 8 (80%) inadequado. Na pós intervenção, 6 e (60%) obtiveram adequado e 4 (40%) inadequado.

- Letra/som em sílabas simples, na pré intervenção 2 (20%) obtiveram adequado e 8 (80%) inadequado. Na pós intervenção, 6 (60%) obtiveram adequado e 4 (40%) inadequado;

- Letra/som em sílabas complexas na pré intervenção 2 (20%) obtiveram adequado e 8 (80%) inadequado. Na pós intervenção, 5 (50%) obtiveram adequado e 5 (50%) inadequado. Não houve resultado significativo para o valor de p.

- Coesão e coerência escrita, na pré intervenção, nenhuma obteve adequado e 10 (100%) obtiveram inadequado. Na pós intervenção, 1 (10%) obteve adequado e 9 (90%) obtiveram inadequado.

5 Resultados

Tabela 3 - Q2 – resultados da verificação do nível de linguagem, leitura e escrita das crianças

GRUPO 1	ADEQUADO				INADEQUADO				v. p
	Pré		Pós		Pré		Pós		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Produção Articulatória	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Produção Fonética Fonológica	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Construção de frases	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Palavras nas frases	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Frases encadeadas	9	90	10	100	1	10	0	0	0,317
Frases simples e complexas	9	90	10	100	1	10	0	0	0,317
Compreensão palavras e frases	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Seleção de palavras	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Entonação	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Organização elementos na frase	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Uso do vocabulário	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Uso correto da linguagem	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Diferentes funções da linguagem	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Narração de histórias	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
contextos comunicativos	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Reconhecimento do alfabeto	9	90	9	90	1	10	1	10	1,000
Decodificação palavras simples	9	90	9	90	1	10	1	10	1,000
Decodificação palavras complexas	6	60	6	60	4	40	4	40	0,157
Decodificação de frases	1	10	6	60	9	90	4	40	0,083
Fluência leitora	1	10	3	30	9	90	7	70	0,157
Compreensão sintático/semântica	0	0	1	10	10	100	9	90	0,317
Maiúsculas parágrafo/pontuação	1	10	4	40	9	90	6	60	0,083
Letras/sons em sílaba simples	8	80	9	90	8	80	1	10	0,317
Letras/sons em sílabas complexas	2	20	5	50	8	80	5	50	0,083
Coerência e coesão escrita	0	0	1	10	9	90	9	90	0,317
GRUPO 2	ADEQUADO				INADEQUADO				v. p
	Pré		Pós		Pré		Pós		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Produção Articulatória	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Produção Fonética Fonológica	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Construção de frases	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Palavras nas frases	9	90	10	100	1	10	0	0	0,317
Frases encadeadas	9	90	10	100	1	10	0	0	0,317
Frases simples e complexas	9	90	10	100	1	10	0	0	1,000
Compreensão palavras e frases	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Seleção de palavras	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Entonação	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Organização elementos na frase	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Uso do vocabulário	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Uso correto da linguagem	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Diferentes funções da linguagem	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Narração de histórias	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
contextos comunicativos	10	100	10	100	0	0	0	0	1,000
Reconhecimento do alfabeto	9	90	9	90	1	10	1	10	1,000
Decodificação palavras simples	9	90	9	90	1	10	1	10	1,000
Decodificação palavras complexas	2	20	6	60	8	80	4	40	0,564
Decodificação de frases	2	20	6	60	8	80	4	40	0,564
Fluência leitora	0	0	3	30	10	100	7	70	1,000
Compreensão sintático/semântica	0	0	1	10	10	100	9	90	1,000
Maiúsculas parágrafo/pontuação	1	10	4	40	9	90	6	60	1,000
Letras/sons em sílaba simples	2	20	9	90	8	80	1	90	0,317
Letras/sons em sílabas complexas	2	20	5	50	8	80	5	50	0,564
Coerência e coesão escrita	0	0	1	10	10	100	9	90	1,000

Legenda: Valor do p: nível de significância sendo considerado significativo $p \leq 0,05\%$, obtido pelo teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon.

5.2.1.2 - *Teste de Desenvolvimento Escolar (TDE) (STEIN, 1994).*

Na tabela 4 verifica-se o resultado do TDE nas escalas: Superior, Médio e Inferior. Observa-se na tabela 4 que as crianças do G1 obtiveram classificação nas seguintes escalas a saber:

- Na Escrita: na escala Superior nenhuma criança na pré e na pós intervenção obtiveram esta classificação; na escala Média na pré intervenção 1 (10%) e na pós intervenção 6 (60%); na escala Inferior na pré intervenção 9 (90%) e na pós intervenção 4 (40%);

- Na aritmética, na escala Superior nenhuma criança na pré e na pós intervenção obtiveram esta classificação; na escala Média na pré intervenção 1 (10%) e na pós intervenção 2 (20%); na escala inferior na pré intervenção 9 (90%) e na pós intervenção 8 (80%);

- Na leitura, na escala superior nenhuma criança na pré e pós intervenção obtiveram esta classificação; na escala média na pré intervenção 2 (20%) e na pós intervenção 2 (20%); na escala inferior 8 (80%) na pré intervenção e 8 (80%) na pós intervenção. Houve diferença estatisticamente significativa no G1 para o item escrita.

As crianças do G2 obtiveram a seguinte classificação a saber:

- Na Escrita escala Superior, na pré e pós intervenção nenhuma criança obteve esta classificação; na escala Média na pré intervenção 1 (10%) e na pós intervenção 2 (20%); na escala Inferior 9 (90%) e na pós intervenção 8 (80%);

- Na aritmética, na escala superior na pré e na pós intervenção nenhuma criança obteve esta classificação; na escala média na pré intervenção 1(10%) e na pós intervenção 2 (20%); na escala Inferior na pré intervenção 9 (90%) e no pós intervenção 8 (80%);

- Na leitura na escala Superior na pré e na pós intervenção nenhum escolar obteve esta classificação; na escala média na pré intervenção 2 (20%) e na pós intervenção 2 (20%); na escala inferior na pré intervenção 8 (80%) e na pós intervenção 8 (80%). Não houve diferença estatisticamente significativa.

5 Resultados

Tabela 4 – Resultados da comparação entre G1 e G2 no teste TDE

Variável	Escala	Pré teste		Pós teste		Valor de p
		n	%	n	%	
G1	Escrita	Superior	0	0	0	0,025
		Médio	1	10	6	
		Inferior	9	90	4	
		Total	10	100	10	
	Aritmética	Superior	0	0	0	0,083
		Médio	0	0	3	
		Inferior	10	10	7	
		Total	10	100	10	
	Leitura	Superior	0	0	1	0,059
		Médio	0	0	3	
		Inferior	10	100	6	
		Total	10	100	10	
Variável	Escala	Pré teste		Pós teste		Valor de p
		n	%	n	%	
G2	Escrita	Superior	0	0	0	0,317
		Médio	1	10	2	
		Inferior	9	90	8	
		Total	10	100	10	
	Aritmética	Superior	0	0	0	0,564
		Médio	1	10	2	
		Inferior	9	90	8	
		Total	10	100	10	
	Leitura	Superior	0	0	0	1,000
		Médio	2	20	2	
		Inferior	8	80	8	
		Total	10	100	10	

Legenda: G1: grupo um; G2: grupo dois; **valor de p:** nível de significância $p \leq 0,05\%$, obtido pelo teste dos postos sinalizados de wilcoxon

Figura 2- Representação dos resultados da comparação entre G1 e G2 no teste TDE

5.2.1.3 - Avaliação (sondagem) dos níveis de conceitualização da escrita baseada na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na tabela 5 observa-se que o G1 obteve os seguintes resultados nos níveis de escrita: Pré Silábico: 1 (10%) na pré intervenção e nenhum na pós intervenção; Silábico sem valor – nenhuma na pré intervenção e 1(10%) na pós intervenção; Silábico com valor, nenhuma na pré intervenção e nenhuma na pós intervenção; Silábico Alfabético- 9 (90%) na pré intervenção e nenhuma na pós intervenção; Alfabético: nenhuma na pré intervenção e 9 (90%) na pós intervenção.

No G2 foram obtidos os seguintes resultados: Pré silábico- 3 (30%) na pré intervenção e nenhuma na pós intervenção; Silábico sem valor: 2 (20%) na pré intervenção e 2 (20%) na pós intervenção; Silábico com valor: 4 (40%) na pré intervenção e 3 (30%) na pós intervenção; Silábico Alfabético 1 (10%) na pré intervenção e nenhum na pós intervenção e Alfabético: nenhuma no pré intervenção e 5 (50%) na pós intervenção. Houve resultado significativo para o valor de p nos grupos G1 e G2.

Em ambos os grupos, houve diferença estatisticamente significativa.

5 Resultados

Tabela 5 – Resultados da comparação entre G1 e G2 no teste avaliação (sondagem) níveis da escrita

	Nível	Pré teste		Pós teste		Valor de p
		n	%	n	%	
G1	PS	1	10	0	0	0,002
	SSV	0	0	1	10	
	SCV	0	0	0	0	
	SA	9	90	0	0	
	ALF	0	0	9	90	
	Total	10	100	10	100	
G2	PS	3	30	0	0	0,025
	SSV	2	20	2	20	
	SCV	4	40	3	30	
	SA	1	10	0	0	
	ALF	0	0	5	50	
	Total	10	100	10	100	

Legenda: **G1:** grupo um; **G2:** grupo dois; PS: pré silábico; SSV: silábico sem valor; SCV: silábico com valor; SA: silábico alfabético; ALF: alfabético; nível de significância $p \leq 0,05\%$

Figura 3 - Representação gráfica dos Resultados da comparação entre G1 e G2 no teste avaliação dos níveis da escrita

5.3 DIÁRIO DE CAMPO

5.3.1 Frequência dos escolares nas sessões de intervenção

A frequência dos escolares nas sessões de intervenção foi de 87%.

5.3.2 Relato da experiência da pesquisadora em cada sessão da Intervenção Pedagógica

A seguir, será realizado, um resumo dos aspectos mais relevantes na vivência com os escolares durante as 14 sessões de intervenção pedagógica. Este diário foi elaborado com as anotações realizadas pela pesquisadora ao final de cada sessão.

Sessão 1: Pré testagem.

Sessão 2: As crianças foram recepcionadas e o livro usado para a intervenção foi apresentado às mesmas. A maioria não conhecia o livro, algumas lembraram que existe este livro na biblioteca da escola, porém não haviam lido ainda. Houve excelente participação dos alunos, com interesse pelo livro, os encartes e a história contada que foi 'Cachinhos Dourados'. Todos já a conheciam. Eles apreciam esta história por causa das personagens, que são os ursos. Ensinei o jargão que inicia e o que encerra as histórias. Eles quiseram repeti-lo, junto comigo. No reconto, as crianças interagiram bem com o cenário. No princípio ficaram tímidas, mas depois se envolveram no enredo. As crianças que não encenaram as personagens auxiliaram os colegas na sequência narrativa. Os escolares solicitaram para que repetíssemos a dramatização, para que todos pudessem

participar como personagens, porém não houve tempo hábil. Solicitei à professora que me acompanhava que pedisse as demais colegas que contasse novamente esta história e propiciasse a participação dos escolares da classe nesta atividade. No final, mostrei a carta (encarte do livro) e disse que iríamos ler essa carta na próxima sessão. Não houve nenhuma falta dos escolares.

Sessão 3: As crianças estavam ansiosas para leitura da carta (encarte) que Cachinhos dourados enviou aos ursos. Foi retomada à leitura do livro até esta parte e realizada a leitura da carta. Em seguida, explanei sobre o conceito de emissor, receptor e os objetivos da correspondência. Mostrei envelopes comuns para as crianças e eles relataram suas experiências com este gênero textual. Todos conheciam a carta, porém não tem muito contato com esta tipologia textual, talvez por terem maior intimidade com meios digitais. Combinamos o que iria acontecer na próxima sessão, onde relatei que iriam conhecer uma coleção de selos. Não houve faltas dos escolares.

Sessão 4: Os escolares estavam receptivos. Retomei o conceito de emissor e receptor e explanei sobre a origem dos correios e da filatelia. Em seguida, mostrei várias coleções de selos a eles. As crianças se interessaram muito e ficaram encantadas com a beleza dos selos. Logo após, escrevemos uma carta coletiva tendo a Pesquisadora como escriba, endereçada ao 1º ano convidando-os a participar da roda cantada Baile da Cinderela, em data a ser combinada posteriormente. As crianças escolheram um nome para o grupo: que foi “Amigo legal”, a fim de podermos subscrever o envelope. Após a leitura da carta no folhão, solicitei que um escolar escrevesse o conteúdo da carta, bem como o envelope e fomos entregá-lo a turma do 1º ano, escolhida anteriormente por eles. Não houve falta dos escolares.

Sessão 5: Nesta sessão foi contada a história João e o pé de feijão, já conhecida por eles. Os recursos lúdicos utilizados agradaram a todos. Em seguida, aprendemos o refrão da música Olha a rima (OLIVEIRA,1979) a fim de iniciarmos a brincadeira com rimas. A princípio, houve muita dificuldade das crianças com esta atividade de consciência fonológica (rimas). Eles foram capazes de reconhecer os fonemas finais das palavras e perceber o som correlato em outras, porém tiveram dificuldade de mencionar pares de palavras que rimassem entre si. Na escrita, ao combinarem os pares de palavras correlatas se orientavam pela escrita e não pelo som. Retomamos a atividade oral, novamente reconhecendo e correspondendo as palavras rimadas. Esta dificuldade, talvez se deva ao fato dos escolares não possuírem pré requisitos quanto ao treino da consciência fonológica e atividades metacognitivas, que

deveriam ter sido intensificadas nos anos anteriores. Combinamos repetir novamente esta atividade nas outras sessões, pelo fato também da ausência de algumas crianças. Ocorreu a falta de dois escolares.

Sessão 6: A Participação das crianças foi ótima. Inciou-se a exploração de mais um gênero textual, o cartão postal. Foi lido o episódio do livro onde João envia um cartão postal ao gigante. A maioria deles desconhecia este gênero discursivo. Foi intensificado o conceito de emissor e receptor bem como a intencionalidade de uso social deste portador de texto. Disse a eles, que na próxima sessão traria cartões postais de verdade. Retomamos ao final do encontro a atividade de consciência fonológica da sessão anterior. Houve a falta de um escolar.

Sessão 7: Houve muito entusiasmo das crianças na identificação dos nomes das cidades nos cartões postais. Reconhecemos que alguns deles estavam escritos, ou seja, foram endereçados às pessoas. Li para eles o que a mensagem dizia. Identificamos também nomes de cidades de outros países. As atividades da montagem dos nomes das cidades com alfabeto móvel aconteceu de forma tranquila, devido ao fato do agrupamento dos escolares ter sido feito em grupos construtivos de acordo com os níveis de escrita. Após esta atividade, solicitei que os escolares fossem um a um na lousa e escrevessem o nome das cidades encontradas nos postais. Depois, escrevi os nomes num folhão que ficou afixado na sala. Não houve falta de escolares.

Sessão 8: A contação da história “João e Maria despertou muito interesse nas crianças por tratar-se de uma história que eles apreciam muito. Como já ocorreu a contação de outras histórias os escolares já decoraram o jargão que inicia e finaliza as histórias e fazem questão de repeti-lo. A professora caracterizada de bruxa não pode comparecer nesta sessão. Virá na sessão da brincadeira cantada. Cantamos a música Bruxinha e depois foi feita a leitura por índicos no folhão. Na atividade do ditado colorido, alguns alunos tiveram dificuldade em identificar as palavras e pintá-las, porém com auxílio da pesquisadora e colegas foram capazes de realizar a atividade. Houve a falta de um escolar.

Sessão 9: A atividade ocorreu de forma lúdica e prazerosa. Identificamos o gênero textual panfleto, bem como suas características. Falamos sobre as propagandas, sua linguagem e intencionalidade. Após, os escolares decidiram confeccionar um panfleto com itens e utensílios para piquenique que seria endereçado a Cachinhos Dourados com a intenção que a mesma venha a se interessar por algo e convide o ursinho e sua família a fazer um piquenique com ela. Escolheram as gravuras, colaram na cartolina e

identificaram os itens. Ao final, foi realizada a leitura do Panfleto com as crianças. Houve a falta de um escolar.

Sessão 10: Foi contada a história Chapeuzinho Vermelho sem o apoio do livro. Houve grande participação dos escolares pelo fato dos mesmos já conhecerem esta história. Cantamos as músicas folclóricas que acompanham o enredo. Em seguida foi apresentado o livro imagético “Um rio de muitas cores (LÚCIA HIRATSUKA, 1999). Identificamos as imagens e a sequência cronológica da história. Os escolares foram divididos em grupos construtivos (níveis de escrita) para escreverem a história de acordo com as cenas recebidas. Os escolares que estavam num nível mais avançado de escrita auxiliaram os outros colegas do grupo. Houve uma boa interação, ocorreram erros construtivos, porém mesmo com certa dificuldade, eles foram capazes de escrever a sequência da história, cada um no nível de escrita (hipótese) em que se encontravam. Ao final, com a ajuda da pesquisadora enumeramos as figuras e montamos a história completa, lendo o que foi escrito por cada grupo. Não houve falta dos escolares.

Sessão 11: Contação da história ‘Cinderela sem o apoio do livro. Nesta atividade foram utilizados como recursos para a narrativa, diferentes vidros de perfume vazios que representaram as personagens da história. Os escolares participaram ativamente auxiliando a pesquisadora na contação. Em seguida foi apresentada uma carta enigmática com texto e figuras que foi facilmente lida e decifrada por eles. Após, puderam então, localizar onde estava escondido o sapato da Cinderela. A leitura por indícios é uma ótima estratégia para o professor incentivar a leitura com escolares que possuem dificuldades de aprendizagem, além de estimular a imaginação e a criatividade. Não houve falta dos escolares.

Sessão 12: Ótima participação na brincadeira com a presença da bruxa (professora caracterizada). Ouvimos a música Bruxinha e relembramos as canções da história “Chapeuzinho Vermelho”. Os escolares cantaram as músicas aprendidas e dançaram com os colegas do 1º ano. Na interação com os colegas e com o apoio de brincadeiras cantadas, os escolares se socializam e aprendem brincando. Tal prática deveria ser mais estimulada nas escolas de Ensino Fundamental, principalmente com escolares dos primeiros anos, como pré requisito para o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica, entre outras. Não houve falta dos escolares.

Sessão 13: Os escolares participaram das oficinas propostas. A pesquisadora teve que auxiliá-los no rodízio, a fim de que todos realizassem as atividades propostas. Eles demonstraram bastante interesse pelo jogo da forca, por este não fazer parte do

acervo da Escola. Apesar da maioria dos escolares já conhecerem os jogos apresentados, não tinham muita intimidade com os mesmos; portanto necessitaram de ajuda na aprendizagem das regras de cada jogo. O envolvimento deles com o material foi excelente. Pediram para repetir as oficinas, como não houve tempo hábil solicitei à professora que estava me auxiliando que socializasse o pedido dos escolares aos professores para que a atividade fosse repetida na sala de aula. Não houve falta dos escolares.

Sessão 14: O livro 'O carteiro' chegou foi lido na íntegra com a participação dos escolares que junto com a pesquisadora relembrou as histórias contadas anteriormente. Após, termos estudado as características do convite inserido no livro, os escolares foram divididos em grupos e procuraram em revistas e catálogos gravuras para compor o convite coletivo na próxima sessão. Não houve falta dos escolares.

Sessão 15: Os escolares esperavam ansiosos pela preparação do bolo de chocolate. Montamos o convite com as gravuras selecionadas na sessão anterior e convidamos as professoras a participarem da atividade. No refeitório lemos por indícios a receita no folhão e com o auxílio da merendeira houve a cocção e a degustação do bolo. Não houve falta dos escolares.

Sessão 16: Pós testagem.

5.4 PROFESSORES

Os professores participaram respondendo ao questionário 1 que caracterizou a amostra, ao questionário 3 que foi utilizado como pré e pós testagem na intervenção e a seguir será descrito os resultados do questionário 2.

5.4.1 Questionário do grupo de professores

5.4.1.1 *Questionário 2*

Este questionário foi desenvolvido pela pesquisadora e contém 3 questões de múltipla escolha que abrangem perguntas referentes à utilização da Literatura Infantil no Plano de Ensino, na sala de aula e na sala de leitura. As respostas às questões contidas neste questionário ficarão claras a seguir, com a exposição dos resultados da sua aplicação.

A Figura 4 mostra os resultados obtidos pela aplicação da questão 1 do questionário 2, (Q2) que se refere à verificação da frequência da utilização da Literatura

Infantil na sala de aula.

Observa-se que, na pré-intervenção, 10 professores (84%) utilizam sempre a nenhum utiliza raramente. Na pós-intervenção, 11 professores (92%) utilizam sempre, 1 professor (8%) às vezes e nenhum professor raramente. Não houve diferença estatisticamente significativa na comparação pré e pós intervenção quanto a estes dados.

$p \leq 0,05\%$

Figura 4 - Resultados da questão sobre a Literatura Infantil e a contação de histórias no questionário aplicado pré e pós-intervenção

A Figura 5 mostra os resultados obtidos pela aplicação da questão 2 do questionário 2, (Q2) que se refere à verificação da frequência com que a Literatura Infantil pode auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Observa-se que, na pré-intervenção, 11 professores (92%) utilizam sempre a Literatura Infantil para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, 1 professor (8%) utiliza às vezes e nenhum utiliza raramente. Na pós-intervenção, 11 professores (92%) utilizam sempre, 1 professor (8%) às vezes e nenhum professor raramente. Não houve diferença estatisticamente significativa na comparação pré e pós intervenção quanto a estes dados.

Figura 5- Resultados da questão sobre como a Literatura Infantil pode auxiliar os alunos com dificuldades de Aprendizagem.

A Figura 6 mostra os resultados obtidos pela aplicação da questão 3 do questionário 2, (Q2) que se refere à verificação da frequência com que os professores utilizam a Sala de Leitura da Escola.

Observa-se que, na pré-intervenção, 12 professores (100%) utilizam sempre a Sala de Leitura, nenhum professor às vezes e nenhum raramente. Na pós intervenção ocorre da mesma forma, 12 professores (100%) utilizam sempre, nenhum às vezes e nenhum raramente. Não houve diferença estatisticamente significativa na comparação pré e pós intervenção quanto a estes dados.

5 Resultados

Figura 6- Resultados da questão sobre a frequência com que os alunos utilizam a Sala de Leitura

6 DISCUSSÃO

Retomando o objetivo principal da pesquisa apresentada, a realização de uma intervenção pedagógica utilizando os Recursos da Literatura Infantil via contação de histórias para crianças com dificuldades de aprendizagem houve a elaboração e implementação da mesma de modo que a pesquisadora planejou, realizou e avaliou efetivamente todas as etapas do projeto possibilitando uma descrição do mesmo.

Pela aplicação de testes nas crianças e questionários nos professores foi possível realizar a avaliação do referido programa de intervenção, observando-se que a maioria dos resultados, quando comparados pré e pós intervenção, demonstrou diferenças tanto qualitativas quanto quantitativas, sendo que, para alguns resultados, estas diferenças se mostraram estatisticamente significantes.

No Questionário de verificação do nível de linguagem, leitura e escrita dos escolares, respondido pelos professores, de modo geral houve uma equivalência nos resultados quanto à comparação dos grupo G1 e G2 na pré e pós intervenção.

De acordo com as questões avaliadas, o resultado deste estudo evidenciou as dificuldades de aprendizagem dos escolares principalmente nos aspectos referentes ao nível de leitura e escrita, conforme esclarecem os estudos de Zorzi (2003) e Freire; Crenitte (2015) que reiteram que muitos fatores podem ocasionar problemas de aprendizagem como os de natureza emocional, motivacional, social e econômica, dúvidas pontuais de natureza acadêmica ou falhas na metodologia escolar e dificuldades de adaptação na escola, bem como fatores psicossociais e cognitivos.

Dentre os fatores psicossociais, a influência da família é relevante. Um lar bem estruturado que propicie ao escolar condições e acesso a cultura, livros, programas educativos, criam um clima propenso à aquisição e rotina de bons hábitos de estudo. Conforme assegura Maturano (2000) a organização de um ambiente físico familiar adequado, uma boa convivência entre pais e filhos e interações em contextos comunicativos, o clima emocional e as práticas educativas na família influenciam os processos de aprendizagem escolar das crianças.

Dando continuidade à discussão dos aspectos avaliados no TDE, nos itens coesão e coerência de frases e na compreensão sintático-semântica, os escolares apresentaram classificação inadequado na escala, onde no G1 apenas 1 escolar (10%) obteve resultado adequado na pós intervenção evidenciando o que os autores, Maluf (2010), Maluf & Gobert (2008), Zanella; Pagnez (2016), Cunha; Capellini (2011), afirmam que para um desenvolvimento linguístico adequado é necessária a estimulação precoce

da leitura e da escrita através de atividades de ensino sistemáticas e intencionais no estímulo da habilidade metalínguística que está diretamente relacionada com o papel da consciência fonológica no desempenho da leitura e decodificação de palavras. A instalação destas habilidades depende de uma intervenção geralmente de natureza pedagógica, ou seja, caberá as escolas e aos professores compreenderem a importância do desenvolvimento metalinguístico e investirem em práticas pedagógicas que priorizem tais habilidades. Tal tomada de decisão contribuiria significativamente para o melhor desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita dos escolares.

A discussão dos resultados do TDE demonstra que houve um avanço qualitativo e do G1 em todas as áreas da pré e pós intervenção. Quanto ao aspecto qualitativo na escrita houve um aumento de 50% (5 crianças) do G1 que passaram da escala inferior na pré intervenção para médio na pós intervenção. No aspecto quantitativo na escrita houve diferença estatisticamente significativa em relação ao G2. Na aritmética houve um aumento de 30% (3 crianças) do G1 que passaram da escala inferior na pré intervenção para médio na pós intervenção e na leitura 30% (3 crianças) passaram da escala inferior na pré intervenção para médio na pós intervenção e 10% (1 criança) da escala médio na pré intervenção para superior na pós intervenção.

O contato com as narrativas orais propiciou o avanço das habilidades para um maior desempenho da escrita através da reiteração oral veiculado pela narração. Assim, corroboram com esta afirmação as pesquisas de Bajar, (2005), Barbosa, (2008) e Moraes (1996) que estabelecem a relação entre a audição de histórias e a língua escrita, onde as habilidades adquiridas pelos escolares na escuta, compreensão e repetição da estrutura narrativa constituem ferramentas importantes para um melhor desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos. A repetição da história, muitas vezes solicitada pela criança, acaba por permitir que a mesma a conheça minuciosamente se atentando para os aspectos formais do texto e a relação entre estes e a narrativa.

Os escolares em contato com modelos e portadores de textos adequados de cunho social também aprimoram suas habilidades de apropriação e escrita destes gêneros discursivos. Dolz; Schneuwly (2004) reiteram esta afirmação assegurando que os aprendizes podem se apropriar e reproduzir oralmente ou pela escrita um determinado gênero discursivo apresentado numa intervenção pedagógica, desde que haja o envolvimento adequado com as práticas de linguagem adotadas, a capacidade dos envolvidos e uma sequência didática planejada.

Na leitura são inúmeras as possibilidades de avanço oferecidas pela escuta de histórias. Desde a interação com a voz de quem lê, quanto ao desenvolvimento da linguagem oral. A leitura não se resume simplesmente a decodificação do código escrito. Ela perpassa por níveis que sugerem as sensações e a interpretação da mensagem do texto lido. Martins (1982) e Kleimam (2009), afirmam que estes níveis são ativados de forma interligada para que ocorra a compreensão global do texto. Essas concepções esclarecem que a leitura é uma atividade interativa que se utiliza de diferentes conhecimentos e sentidos para o ato de ler, condições estas amplamente exploradas na contação de histórias.

Na aplicação do teste da avaliação (sondagem) da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) verifica-se que houve avanço tanto qualitativo quanto quantitativo de ambos os grupos. No G1 90% (9 crianças) já estavam no nível Alfabético na pré intervenção e se mantiveram no mesmo nível na pós intervenção. Uma criança (10%) estava no nível pré silábico na pré intervenção avançando para o nível silábico sem valor na pós intervenção.

No G1 na comparação pré e pós intervenção 40% (4 crianças) não avançaram em seus níveis de escrita permanecendo 20% (2 crianças) no nível silábico sem valor e 20% (2 crianças) no nível silábico com valor. Uma criança (10%) já estava no nível alfabético permanecendo assim na pós intervenção; uma criança (10%) avançou do nível silábico sem valor para o nível silábico com valor, e 40% (4 crianças) avançaram do nível silábico alfabético para o nível alfabético, ocorrendo também diferença estatística significativa.

O processo de letramento ocorre muito antes da entrada oficial da criança na escola e é influenciado pelo conhecimento prévio que os escolares possuem da língua escrita nas oportunidades de exploração de textos oportunizados pela família, escola e grupos sociais. Esta interação com a escrita é reafirmada por Sim-Sim (2007) na importância ao estímulo dos comportamentos emergentes de leitura da criança ao manusear, ler e discutir o conteúdo veiculado por histórias ou outros materiais impressos.

O avanço das hipóteses de escrita de ambos os grupos tem relação com a oportunidade de contato e situações de envolvimento com textos e leitores. Estas situações que poderão ser formais ou espontâneas permitem a construção e confronto destas mesmas hipóteses. Pesquisas de Emília Ferrero; Teberosky (1999), Morais (2012) reiteram que esta afirmativa de que independente do método utilizado na alfabetização, a criança em seu percurso evolutivo formula hipóteses sobre o sistema de escrita e sua

representação. Os conhecimentos prévios que os escolares possuem sobre a escrita é que influenciam um maior ou menor grau de letramento.

Cabe agora a discussão do relato no diário de campo com uma descrição mais detalhada de alguns aspectos já que este instrumento permite uma reflexão avaliando assim, a aplicabilidade da intervenção proposta. A discussão abordará então respectivamente: a participação e aprendizagem dos escolares com a contação de histórias propriamente dita, e a adequação metodológica e práticas de letramento utilizada na metodologia.

Quanto a interação dos escolares com a contação de histórias estes foram capazes de se envolver de forma prazerosa e lúdica com os contos de tradição oral resgatando na memória afetiva partes da história ouvidas já que a maioria deles já conhecia as histórias contadas.

A narrativa oral sempre esteve presente no universo infantil, e de uma forma mais intensa ou esporádica, as crianças reviveram estas vivências nas atividades de leitura. Esta constatação reafirma o que diz Girardelo (2007) e Meireles (1984) que os primeiros contatos com a oralidade acontecem com a criança ainda bebê no reconhecimento da voz materna, depois dos familiares, na escuta de relatos e canções infantis. Mesmo nas comunidades primitivas, as cantigas, músicas e relatos orais foram transmitidos pela memória dos mais antigos aos mais jovens, configurando estas interações primárias como os primeiros contatos com a narrativa.

Ainda da parte dos escolares, na contação de histórias houve envolvimento com o enredo e as personagens numa interação dialógica com o narrador. Ocorreu o resgate da criatividade, do jogo e da fantasia indo de encontro aos recursos internos e externos que o conto poderia proporcionar, além do envolvimento afetivo e emocional com as histórias.

Os autores Lopes; Florês (2014) e Machado (2000) corroboram tal afirmativa no sentido de se buscar o que a história pode oferecer para a audiência e vice versa, reafirmando que a prática de contar histórias envolve constante aprimoramento, no que diz respeito a se aliar recursos internos e externos, técnica, e preparação, tanto para escolher a história quanto para contá-la. O objetivo maior da Literatura e no caso dos textos literários é o prazer encontrado na leitura e escuta dos mesmos. O pensamento narrativo é acionado para melhor compreensão da realidade simbólica trazida por este tipo de narrativa. Para Bruner (1986) e Barbosa (2008), este pensamento está ligado à dimensão subjetiva e as emoções necessárias quando o sujeito busca compreender de

modo simbólico a realidade que o cerca. O pensamento narrativo, ainda faz uma abordagem de como as intenções humanas se comportam nas mais diferentes situações, possibilitando que por meio das histórias o indivíduo conheça a si mesmo e ao outro. Ainda quanto à influência dos textos literários, cabe salientar sua função terapêutica. As pesquisas de Bettelheim (1980) apontam que as crianças liberam suas emoções buscando resolução para seus conflitos internos, através da contemplação da história e do que esta pode oferecer para que ocorra o amadurecimento psíquico. Caldin (2004) ainda acrescenta que na psique infantil o imaginário e a fantasia são liberados pelo contato literário, manifestando-se no mundo real pela linguagem.

Os escolares se envolveram com prazer na prática do reconto, onde desenvolveram a linguagem oral e o treino da sequência narrativa, obedecendo ao princípio, meio e o fim das histórias. Ainda Machado (2004) e Lopes; Flôres (2014) asseguram que a ludicidade, o jogo simbólico são avivados pela flexibilidade narrativa permitindo que os envolvidos brinquem de imaginar.

Quanto à estimulação da linguagem oral e escrita os escolares puderam vivenciar o contato com a estrutura narrativa fortemente presente nestes contos. Reconheceram palavras novas, as funções das palavras e a organização dos elementos nas frases. Tais resultados vêm de encontro aos estudos de Moraes (1996), Saraiva (2001), Machado (2004) e Barbosa (2008) que afirmam que a contação de histórias na sua função linguística, propicia que a criança estabeleça relações entre a linguagem escrita e falada, realize a correspondência letra-som, melhore a pontuação pela entonação, amplie seu repertório e aprimore o desenvolvimento da estrutura de frases e de textos, bem como as funções das palavras e dos elementos que as compõem.

No desenvolvimento das habilidades metalinguísticas os escolares puderam refletir sobre a língua, a função social dos textos, aspectos fonológicos e desenvolvimento do pensamento narrativo e reflexivo. Quanto às habilidades para o desenvolvimento da consciência fonológica os escolares tiveram dificuldades nas atividades com a identificação sonora das rimas, o que evidencia a necessidade de se conscientizar os professores da importância de se trabalhar principalmente nas séries iniciais as habilidades que promovam tal aspecto. Tal constatação é trazida por Cunha; Capellini (2011), que asseguram que a mediação da consciência fonológica com atividades de alfabetização como leitura de livros, atividades com rima e aliteração prepararão os escolares para os estágios posteriores destas habilidades.

Na discussão da metodologia utilizada, a intervenção pedagógica aplicada

buscou adequar os conhecimentos prévios dos escolares em relação à escrita com as práticas de letramento. Embora os escolares apresentassem dificuldades de aprendizagem, em algumas atividades como identificação e caracterização de determinado gênero discursivo como carta, panfleto e convite, estes demonstraram ter conhecimentos sobre estes portadores de texto, facilitando a reprodução e escrita construtiva dos mesmos. Esta facilidade de apropriação destes gêneros vem de encontro à afirmação de Soares (2014) e Zorzi (2003) que consideram a importância do letramento associado à alfabetização e a existência de boas condições culturais e sociais e de um ambiente estimulador que servirão de base para que o escolar tenha sucesso nas propostas de alfabetização.

A seguir ocorrerá a discussão das respostas ao questionário 2 respondido pelos professores da amostra. .

A resposta a pergunta 1 sobre a frequência com que os professores utilizam a Literatura Infantil e a contação de história em seu Plano de Ensino demonstra que a maioria dos professores utiliza com frequência estes recursos. Na pré intervenção 2 professores responderam às vezes, diminuindo para apenas 1 na pós intervenção. Não houve resultados estatisticamente significantes.

A afirmação positiva a esta questão evidencia que os professores já tem conhecimento teórico e metodológico sobre a utilização destes recursos e reconhecem a importância dos mesmos no subsídio de sua prática pedagógica, como afirma Kobayashi (2013) sobre a necessidade do professor conhecer as teorias que embasam esta área do conhecimento tornando os recursos da literatura Infantil como o jogo, o brincar, o contar não apenas instrumentos de entretenimento, mas importantes recursos pedagógicos. Sabendo como planejar, avaliar e utilizar estes recursos estes virão a potencializar o processo de ensino aprendizagem.

A resposta a questão 2 que considera a frequência com que a Literatura Infantil pode subsidiar a prática pedagógica e auxiliar os alunos com problemas de aprendizagem, 11 professores responderam que sempre e apenas 1 às vezes, tanto na pré como na pós intervenção. Não houve para esta questão resultados estatisticamente significantes.

Este resultado evidencia que os professores reconhecem que intervenções pedagógicas inovadoras podem auxiliar alunos com problemas de aprendizagem. Barbosa (2008) ressalta que oferecer tais oportunidades às crianças significa lhes dar instrumentos para o desenvolvimento de suas potencialidades na escrita, oralidade, além

de cultivar o fomento à leitura.

Propostas pedagógicas mais eficientes certamente despertarão o interesse da criança pela aprendizagem como salienta Zorzi, (2003), que faz uma reflexão sobre a origem dos problemas de aprendizagem verificando que a maioria deles, diz respeito a um desajuste entre as propostas didáticas e a realidade da maior parte dos escolares de modo a gerar o fracasso escolar.

Quanto à resposta a questão 3 sobre a frequência com que os escolares utilizam a sala de leitura, a totalidade dos professores respondeu na pré e pós intervenção que sempre utiliza a sala de leitura. Não havendo, portanto para esta questão resultados estatisticamente significantes.

O incentivo a leitura deve ocorrer constantemente e a sala de leitura é mais um dos ambientes que deve ser explorado. O letramento literário é papel de qualquer instituição escolar e todos os espaços escolares devem privilegiar tal prática. Cosson (2014) é partidário desta idéia quando diz que, na escola a leitura tem a função de fornecer os instrumentos necessários para o conhecimento e articulação com o mundo da linguagem contemplando o processo de letramento literário e não simplesmente a leitura de obras. Caberá ao professor incentivar seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários, na intenção de se construir uma comunidade de leitores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atingiu seu objetivo, tendo como principal resultado um programa de intervenção pedagógica utilizando a contação de histórias como estratégia para a estimulação da linguagem oral e escrita. A proposta de intervenção proposta foi planejada, executada e avaliada demonstrando que é plenamente executável e pode ser utilizada em propostas escolares por educadores ou outros profissionais em áreas afins.

Foi verificado que os escolares apresentaram melhoras na linguagem em geral, na leitura e escrita. Na alfabetização participaram das práticas de letramento e avançaram em suas hipóteses de escrita. Demonstraram interesse pelas atividades propostas, manifestaram vontade de aprender envolvendo-se nas situações comunicativas.

O programa proposto e o material utilizado mostraram-se adequado para o trabalho com práticas de alfabetização e letramento por despertar o interesse da criança através do lúdico e o resgate de histórias infantis de tradição oral, demonstrando que práticas pedagógicas inovadoras aliadas a recursos didáticos apropriados certamente propiciam uma aprendizagem significativa, principalmente aos escolares com dificuldades de aprendizagem. Quanto ao incentivo à leitura, a Literatura Infantil é uma grande aliada e através da contação de histórias os escolares estimularam a criatividade e a imaginação, o senso crítico, a introdução de conceitos e valores e principalmente o prazer pela leitura.

Portanto, embora o retorno a prática de se incluir narrativas orais em Planejamentos Escolares esteja aumentando, seja pelo fomento à leitura ou em atividades complementares como “À Hora do Conto”, o campo para estudos acadêmicos que abordem tal temática ainda é vasto, propiciando assim oportunidades para futuras investigações e Pesquisas nesta área.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AHLBERG, J.; AHLBERG, A. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007. 14 p.
- ANTUNES, L.G; FREIRE,T; CRENITTE, P. A. P. Programa de remediação fonológica em escolares com sinais de risco para dificuldades de aprendizagem. **Distúrbios Comun**, São Paulo, v. 2, n. 25, p.225-236, jun. 2015.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1982). Language [Relevant Paper], Available from www.asha.org/policy.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 119 p. (Coleção da nossa época: v.28).
- BARBOSA, A. R. C. S. Alfabetizando e desenvolvendo competências linguísticas a partir do conto de histórias. **Revistada Faced Universidade Federal da Bahia**, Salvador, n. 14, p.27-37, 14 jul. 2008. Semestral.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira.
- BEDRAN, B. M. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: a arte de cantar e contar histórias**. 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.
- BETTELHEIM B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366 p.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986. 222 p.
- BUSATTO C. A. **Arte de contar histórias no século XXI tradição e ciberespaço**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 159 p.
- CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. Encontros Bibli, n. 12, dez. 2001. Disponível em: < <http://www.encontros-bibli.ufsc.br>>. Acesso em: 28 abr. 2015.
- COELHO, N. N. **Literatura: infantil, teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.
- CONTIER, A. T; NETTO, M. L. Representações mentais: o pensamento narrativo e o pensamento paradigmático integrados. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 4, n.1, p.1-12, mar. 2007. Trimestral.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. 139 p.
- COSTA, L. P. C. S; MARTINS, V.O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância: Speech and language disorders in childhood. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p.54-60, 2011. Trimestral

- CUNHA, V. L. O; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p.85-96, 2011.
- CRUVINEL, M. F; KHALIL, M. M. G. A leitura-fio: reconto do bordado. **Revista Trama**, Paraná, v. 5, n. 10, p.47-58, 2009.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: *Geôneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.
- FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista Psicopedagogia**, Lisboa, v. 74, n. 24, p.135-148, 13 jun. 2007.
- GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (Orgs.). *Infância: imaginação e educação em debate*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 39-57. (Coleção Ágere)
- GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais uma proposta de Intervenção para o Ensino da Língua Materna. **Linguagem em Discurso**, Palhoça, v. 10, n. 1, p.13-42, 8 mar. 2010. Trimestral.
- HILA, C. V. D; NASCIMENTO, E. L. O CARTEIRO CHEGOU: uma proposta de seqüência didática para séries iniciais. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 2, n. 1, p.64-78, 2009. Quinquenal.
- KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada, unitau**, Taubaté, v. 1, n. 1, p.1-10, 2009.
- KOBAYASHI, M. M. do C. (Org.). et.al. **Literatura Infantil na formação do leitor: Teorias e vivências**. Bauru: Canal 6, 2013. 140 p.
- LARIVAILLE, P. A. instanciada letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In REIS, C; LOPES, A. C. M. *Dicionário de teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- LOPES, D; FLORÊS, O. C. O que há por trás de uma história: as relações entre encantamento e cognição. In: GABRIEL, R. et al. (Coord.). **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura** [recurso eletrônico]. Curitiba: Multideia, 2014. p.17-31. Disponível em: <http://www.multideiaeditora.com.br/Tecendo-conexoes/HTML/Tecendo_conexoes.html>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- MACHADO, R. **Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004. 231 p.
- MALUF, M. R., & Gombert, J. E. (2008) Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In M. R. Maluf & S.R. K. Guimarães (Eds.), *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita* (pp. 123-135). Curitiba: Editora UFPR.

Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 [Americam Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Correa Nascimento et al.] – 5ª ed. Porto Alegre: Artmed.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, M. H **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. 93 p.

MARTURANO, E. M. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.135-142, 25 fev. 2000. Trimestral.

MATOS, A. G. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. 203 p.

MEIRELES C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984 . 155 p

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa I**. São Paulo: Cultrix, 2001. 359 p.

MORAIS, J. **A arte de ler**, São Paulo: Unesp, 1996. 328 p.

MORAIS, A. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 194 p. (Como eu ensino).

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. São Paulo: Papirus, 1988. 223 p. Trad. Enid Abreu Dobránsky.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Londrina, v. 3, n. 10, p.407-412, 02 nov. 2005.

PRATES, L. P. C. S; MARTINS, V. O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância: Speech and language disorders in childhood. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 4, p.54-60, 2011.

SARAIVA, J. A. (Org.); VALE, P.V. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 238 p.

SCOPEL, R. R; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 14, n. 4, p.732-741, 2012. bimestral.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L.. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem: Language and learning disorders. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, p. 95-103. 2004.

SIEGAL, S.; CASTELLAN JUNIOR, N. J. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SILVA, A. P. de C.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 23, n. 1, p. 13-20, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/10789>>.

SIM-SIM, I. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**, Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

SIMÕES, V. L. Histórias infantis e aquisição de escrita. **Revista São Paulo Perspectiva.**, São Paulo, v. 14, n.1, p-22-28, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128 p.

SOUZA, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar Piagetiano. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 4, n. 123, p.207-232, 10 out. 2005.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicol Reflex Crít**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 219-248, 1997.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de desempenho escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

TOMASELLO M, LOPES-HERRERA, S. A; MAYER M. Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações da Compreensão-Linguagem Receptiva In: GUARNIERI, C; LOPES-HERRERA, S. A (Org.). **Dicas e estratégias para intervenção fonoaudiológica em Linguagem Infantil**. São Paulo: Book Toy, 2016. 212 p.

WITTKE, C. I. Gêneros textuais: Perspectivas teóricas e práticas. **Caderno de Letras Revista do Centro de Letras e Comunicação-universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 1, n. 18, p.15-32, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. São Paulo: Artmed, 1988. 224 p.

ZORZI J. L. O que devemos saber a respeito da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica. In: Andrade, C. R. F.; Marcondes, E.. (Org.). *Fonoaudiologia em pediatria*. São Paulo, 2003, v. 1, p. 120-132.

ZUNTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2014. 128 p.

APÉNDICES

APÊNDICE A - Questionário 1**Verificação do número de alunos que frequentam a sala de apoio pedagógico (reforço)**

- 1- Quantos alunos estão regularmente matriculados em sua classe?
- 2- Quantos alunos com dificuldades de aprendizagem você indicou para frequentar a Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) este ano?

APÊNDICE B - Questionário 2**Verificação da utilização da literatura infantil na sala de aula**

1- Você utiliza a literatura Infantil e a contação de histórias em seu Plano de Ensino?

() sempre

() às vezes

() raramente

2- Você considera que a Literatura Infantil pode subsidiar sua prática pedagógica e auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem?

() sempre

() às vezes

() raramente

3- Com que frequência seus alunos utilizam a Sala de Leitura da Escola?

() sempre

() às vezes

() raramente

APÊNDICE C - Questionário 3

Verificação do nível de linguagem, leitura e escrita dos alunos**NÍVEL DE LINGUAGEM****Aspecto Fonético / Fonológico**

1. Produção articulatória (ponto e modo articulatorio) dos fonemas da língua portuguesa esperados para idade:
() Adequado () Inadequado
2. Produção fonológica sem uso de processos fonológicos que não são esperados para idade:
() Adequado () Inadequado

Subtotal: _____

Aspecto Sintático

3. Construção de frases
() Adequado () Inadequado
4. Organização das palavras na frase:
() Adequado () Inadequado
5. Uso de frases sequenciais encadeadas:
() Adequado () Inadequado
6. Com relação à extensão das frases, faz uso de frases simples e complexas de forma contextualizada:
() Adequado () Inadequado

Subtotal: _____

Aspecto Semântico

7. Com relação à compreensão de palavras e frases:
() Adequado () Inadequado
8. Seleção de palavras para referir-se a pessoas, animais, objetos e ações:
() Adequado () Inadequado
9. Entonação:

() Adequado () Inadequado

10. Organização dos elementos da frase para expressar ideias, conceitos, sentimentos e sensações:

() Adequado () Inadequado

11. Com relação ao vocabulário, faz uso de nomes, verbos, adjetivos e advérbios:

() Adequado () Inadequado

Subtotal:_____

Aspecto Pragmático

12. Utiliza corretamente a linguagem:

() Adequado () Inadequado

13. Faz uso de diferentes funções de linguagem:

() Adequado () Inadequado

14. Com relação à narração de histórias conhecidas e relatos pessoais:

() Adequado () Inadequado

15. Habilidade para utilizar a linguagem de acordo com o interlocutor e o contexto comunicativo:

() Adequado () Inadequado

Subtotal:_____

Total:_____

NÍVEL DE LEITURA

1- Reconhecimento do alfabeto

() Adequado () Inadequado

2- Decodificação de palavras simples

() Adequado () Inadequado

3- Decodificação de palavras complexas

() Adequado () Inadequado

4- Decodificação de frases

() Adequado () Inadequado

Apêndices

5- Fluência leitora

() Adequado

() Inadequado

6- Compreensão sintático-semântica

() Adequado

() Inadequado

Total: _____

NÍVEL DE ESCRITA

1- Normatização (uso de letras maiúsculas, parágrafos, pontuação)

() Adequado

() Inadequado

2- Correspondência letra som em sílabas simples

() Adequado

() Inadequado

3- Correspondência letra som em sílabas complexas

() Adequado

() Inadequado

4- Coerência e coesão na produção escrita

() Adequado

() Inadequado

Total: _____

APÊNDICE D – Diagnóstico da escrita

NOME:	DATA:

APÊNDICE E- Sessões de intervenção

SESSÃO 2

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Explorar o reconto oral da história pelas crianças.	<p>- 1ª etapa: Apresentação do livro O Carteiro Chegou (AHLBERG; AHLBERG, 2007), que irá realizar a mediação entre as histórias contadas e os portadores de texto dos respectivos gêneros textuais. A pesquisadora apresentará o livro às crianças. Será explorado a capa, o nome dos autores, o selo da editora e a folha de rosto. Iniciará mostrando a carta (encarte do livro) que a personagem Cachinhos Dourados envia a família dos ursos.</p> <p>- 2ª etapa: Contação da história Cachinhos de Ouro (SOUTHEY, 1837), recontado por Ana Maria Machado. Será realizada a leitura tendo o livro como apoio. Para o início e ao final de toda contação de histórias a pesquisadora utilizará como recurso lúdico um objeto sonoro (sino dos ventos, sineta, guizo) e a repetição de um jargão infantil apropriado de estimulação das crianças para o momento de começar e finalizar a história. As crianças</p>	<p>- Objeto sonoro;</p> <p>- 3 ursos de pelúcia;</p> <p>- Simulação de um cômodo de uma casa (cozinha) com mesinha, cadeiras e utensílios de cozinha como pratos, talheres e copos.</p>	<p>- Atenção auditiva;</p> <p>- Memória de curto prazo;</p> <p>- Compreensão do texto lido;</p> <p>- Interpretação da história;</p> <p>- Decodificação da escrita de novas palavras;</p> <p>- Uso da dramatização como forma de expressão.</p>

	<p>sentarão no chão à frente da contadora ou se disporão em círculo.</p> <p>3ª etapa: Reconto oral da história pelas crianças com elementos lúdicos. Após a contação, os alunos serão convidados a recontarem a história oralmente com o auxílio de recursos apropriados e de um cenário previamente preparado.</p>		
--	---	--	--

SESSÃO 3

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Reconhecer o gênero textual epistolar (carta) e suas características.	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª etapa: Leitura de parte do livro, O carteiro chegou (AHLBERG; AHLBERG, 2007) onde está inserido o encarte (carta) endereçado por Cachinhos Dourados aos ursos. A pesquisadora lerá a carta explorando suas características: - Conceito de emissor e receptor; - Características da linguagem epistolar; - Reconhecimento do envelope e de como preenchê-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> - livro; - envelopes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção auditiva; - Memória de longo prazo; - Decodificação de novas palavras; - Compreensão do texto lido; - Reconhecimento do gênero textual - carta.

SESSÃO 4

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Escrever uma carta coletiva aos colegas.	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª etapa: em grupos, os alunos observaram diferentes tipos de selos; - 2ª etapa: a pesquisadora explicou brevemente sobre a origem dos selos e os alunos fizeram a socialização das experiências da observação destes; - 3ª etapa: tendo a pesquisadora como escriba, as crianças escreveram uma carta coletiva endereçada aos colegas do 1º ano, dando-lhes boas vindas à Escola e os convidando para dança circular “O Baile da Cinderela”, que acontecerá na Escola em data a ser programada posteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> - selos; - papel; - caneta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminação visual; - Elaboração oral como pré requisito para escrita; - Práticas de atividades de leitura e escrita compartilhadas.

SESSÃO 5

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<p>- Explorar o ritmo e o som das palavras percebendo a formação das rimas.</p>	<p>- 1ª etapa: contação da história: João e o pé de feijão (JACOBS, 1890), recontado por Ana Maria Machado. Será realizada a leitura tendo o livro como apoio.</p> <p>Recursos utilizados: pote com feijões e ovos pintados de dourado. - 2ª etapa: brincadeiras com as rimas - adaptação da música Olha a rima (OLIVEIRA, 1979). A atividade consiste na aprendizagem do refrão da música e em seguida inicia-se a brincadeira que consiste em nomear palavras encadeadas que rimem entre si. Caso isso não ocorra, as crianças retornam a cantar o refrão da música.- 3ª etapa: reconhecimento escrito e auditivo dos pares de rimas entre palavras. Em grupos construtivos, as crianças receberão tiras com palavras que aos pares rimam entre si. Deverão selecionar os pares correlatos.</p>	<p>- cd;</p> <p>- jogo de rimas.</p>	<p>- Atenção auditiva;</p> <p>- Acesso ao léxico;</p> <p>- Consciência fonológica (rimas);</p> <p>- Conscientização das rimas com apoio visual (escrita das palavras);</p> <p>- Compreensão do texto lido;</p> <p>- Decodificação da escrita de novas palavras.</p>

SESSÃO 6

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero textual cartão postal e suas características. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª etapa: leitura de parte do livro O carteiro chegou (AHLBERG; AHLBERG, 2007), onde está inserido o encarte com o cartão postal que a personagem João endereçou ao Gigante. - 2ª etapa: exploração das características do cartão postal: <ul style="list-style-type: none"> - conceito de emissor e receptor; - linguagem informal. 	<ul style="list-style-type: none"> - livro; - cartões postais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção auditiva; - Memória de longo prazo; - Exploração do gênero textual - cartão postal.

SESSÃO 7

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Realizar uma lista coletiva com nome de cidades.	<p>- 1ª etapa: em grupos construtivos, as crianças explorarão os cartões postais trazidos pela pesquisadora e em seguida escreverão com o alfabeto móvel o nome das cidades contidas nos mesmos.</p> <p>- 2ª etapa: realização de uma lista coletiva com o nome das cidades descobertas nos cartões. A lista ficará afixada na Sala de Apoio Pedagógico (Reforço).</p>	<p>- cartões postais;</p> <p>- alfabeto móvel;</p> <p>- cartolina;</p> <p>- caneta; higrográfica</p>	<p>- Acesso ao léxico;</p> <p>- Memória de curto prazo;</p> <p>- Relação fonema-grafema;</p> <p>- Composição e decomposição de palavras;</p> <p>- Escrita compartilhada de uma lista.</p>

SESSÃO 8

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<p>- Explorar o gênero textual letra de música de forma lúdica.</p>	<p>- 1ª etapa: contação da história João e Maria (GRIMM, 1812) recontada por Ana Maria Machado. Foi realizada a leitura tendo o livro como apoio.</p> <p>Recursos utilizados para a contação: instrumento sonoro, presença da bruxa (professora da Escola convidada e caracterizada como a personagem).</p> <p>- 2ª etapa: exploração oral e escrita da música Bruxinha (LISBOA; OLIVEIRA, 1988);</p> <p>- 3ª etapa: realização de ditado colorido utilizando palavras da música. Leitura por indícios da letra da música no folhão. Após, foi entregue para cada criança uma cópia do refrão da música. De posse de lápis de cor nas cores vermelha, azul e amarela ao ouvirem a palavra ditada, as crianças reconheceram a mesma no texto e a pintaram na cor sugerida pela pesquisadora.</p>	<p>- livro infantil;</p> <p>- instrumento sonoro;</p> <p>- lápis de cor.</p>	<p>- Atenção auditiva</p> <p>- Acesso ao léxico</p> <p>- Decodificação gráfica (leitura de palavras)</p> <p>- Compreensão do texto lido.</p>

SESSÃO 9

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<p>- Reconhecer o gênero textual panfleto e suas características.</p>	<p>-1ª etapa: leitura do panfleto (encarte) inserido no livro O carteiro chegou (AHLBERG; AHLBERG, 2007) explorando as características e os objetivos deste gênero textual, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - linguagem publicitária; - fins utilitários; <p>- 2ª etapa: confecção coletiva de um panfleto.</p> <p>Decidir com as crianças para qual personagem das histórias Infantis será endereçado o panfleto e quais objetos farão parte desta propaganda;</p> <p>Selecionar tais objetos de revistas, catálogos, etc.;</p> <p>Realizar a colagem dispondo os objetos e nomeando-os;</p> <p>Criar o nome de uma empresa fictícia e endereçar (envelope) a personagem escolhida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - livro Infantil; - revistas, catálogos; - envelope. 	<ul style="list-style-type: none"> - Codificação e decodificação gráfica (leitura e escrita de palavras); - Exploração do gênero textual – panfleto; - Leitura por indícios; - Escrita compartilhada.

SESSÃO 10

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<p>- Escrever (dentro de seu nível de escrita) as cenas de história a partir de livro imagético obedecendo a uma sequência didática.</p>	<p>- 1ª etapa: contação da história Chapeuzinho Vermelho (PERRAULT,1695). Sem o apoio do livro a pesquisadora contará a história utilizando recursos lúdicos. Recursos utilizados para a contação: objetos sonoros, retalhos de tecidos, aromatizante, trechos de música de repertório popular envolvendo a história.</p> <p>- 2ª etapa: exploração do livro de imagens Um rio de muitas cores (HIRATSUKA, 1999) no equipamento data show.</p> <p>- 3ª etapa: a pesquisadora distribuiu cópias com as cenas da história para grupos construtivos que escreveram (em seu nível de escrita) o que as imagens sugeriam</p> <p>- 4ª etapa: com o auxílio da pesquisadora, as crianças montaram as cenas compondo toda a história na sequência cronológica correta.</p>	<p>- livro Infantil;</p> <p>- retalhos de tecidos</p> <p>- data show;</p> <p>- Xerocópias.</p>	<p>- Atenção auditiva;</p> <p>- Compreensão do texto lido;</p> <p>- Decodificação de palavras escritas;</p> <p>- Apoio na oralidade como pré requisito para elaboração da escrita;</p> <p>- Escrever no nível de escrita alcançado.</p>

SESSÃO 11

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Decifrar uma carta enigmática.	<p>-1ª etapa: contação da história Cinderela (GRIMM, 1812) texto em Português de Maria Heloísa Penteado. A história será contada sem o apoio do livro.</p> <p>Recursos utilizados para contação: vidros de perfume vazios de diversos tamanhos.</p> <p>-2ª etapa: leitura por indícios e decifração de uma carta enigmática.</p> <p>A pesquisadora apresentou uma carta uma carta enigmática que após decifrada, indicou aos alunos onde os pássaros, personagens da história esconderam o sapato de cristal da Cinderela. Os escolares puderam encontrá-lo.</p>	<p>- livro Infantil;</p> <p>- objetos sonoros, - vidros de perfume vazios;</p> <p>- caixas diversas; - retalhos de tecido.</p>	<p>- Atenção auditiva;</p> <p>- Decodificação gráfica e compreensão da leitura;</p> <p>- Leitura por indícios.</p>

SESSÃO 12

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<p>- Participar de uma roda e brincadeira cantada.</p>	<p>-1ª etapa: cantar as músicas aprendidas anteriormente;</p> <p>- 2ª etapa: brincadeira cantada: Baile da Cinderela (dança circular) no Pátio da Escola com a participação da turma do 1º ano. Os alunos cantarão as músicas aprendidas. Será tocada música folclórica instrumental e os escolares estarão caracterizados para a brincadeira.</p>	<p>- cd;</p> <p>- aparelho de som.</p>	<p>- Memória de longo prazo;</p> <p>- Cantar sem apoio escrito.</p>

SESSÃO 13

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Participar das oficinas propostas	<p>- 1ª etapa: a pesquisadora organizou as oficinas utilizando jogos pedagógicos existentes na Unidade Escolar.</p> <p>Oficina 1- Jogo da Forca;</p> <p>Oficina 2- Jogo oral de criação de histórias e sequências;</p> <p>Oficina 3- Jogo de correlação de imagem/palavra;</p> <p>Oficina 4- Jogo: caça rimas.</p> <p>- 2ª etapa: haverá um sorteio inicial por crachás que indicará onde as crianças deverão se dispor inicialmente nas oficinas;</p> <p>- 3ª etapa: os alunos deverão passar por rodízio em todas as oficinas com auxílio da pesquisadora e professor da sala;</p> <p>Nas oficinas as crianças escreverão palavras ou frases relacionadas com as histórias infantis contadas.</p>	- Jogos didático-pedagógicos.	<p>- Memória de curto e longo prazo;</p> <p>- Acesso ao léxico;</p> <p>- Consciência fonológica (rimas);</p> <p>- Relação fonema –grafema;</p> <p>- Elaboração oral de narrativas;</p> <p>- Decodificação gráfica;</p> <p>- Escrever de forma autônoma sem apoio visual;</p> <p>- Escrever no nível de escrita (hipótese alcançado);</p> <p>- Verbalizar histórias criadas em sequências.</p>

SESSÃO 14

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero textual convite e suas características. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura na íntegra do livro O carteiro chegou (AHLBERG; AHLBERG, 2007); - 1ª etapa: exploração do convite de aniversário (encarte) inserido no livro O Carteiro chegou (AHLBERG; AHLBERG, 2007) e suas características, a saber: <ul style="list-style-type: none"> - linguagem formal ou informal; - função social; - informações precisas e pontuais (data, hora e local). 	<ul style="list-style-type: none"> - livro Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção auditiva; - Decodificação da escrita de novas palavras - Compreensão do texto lido; - Exploração do gênero textual - convite.

SESSÃO 15

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	HABILIDADES TRABALHADAS
- Confeccionar um convite.	<ul style="list-style-type: none"> - 1ª etapa: confecção coletiva de um convite com escrita e gravuras endereçado as professoras da Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) convidando-as a participar da preparação e posteriormente da degustação do bolo realizado na cozinha da Escola; - 2ª etapa: leitura coletiva da Receita do bolo (no folhão) e preparo do mesmo na cozinha da Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - gravuras; - cartolina; - caneta; - papel; - ingredientes para o bolo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração escrita; - Memória de curto prazo; - Leitura por indícios.

APENDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) **Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores pais ou responsáveis,

Solicitamos sua autorização para a participação voluntária do (a) menor na Pesquisa “A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita para crianças com dificuldades de aprendizagem”. Esta Pesquisa pretende verificar como a contação de histórias pode estimular o desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita das crianças com dificuldades de aprendizagem. Participarão deste estudo 20 crianças (escolares) que frequentam a Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) da EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Júnior- Zé do Skinão.

Este Programa Pedagógico será realizado pela Pesquisadora através de 16 sessões, sendo 14 de contação de histórias Infantis e atividades de alfabetização orais e escritas e 2 sessões de aplicação de testes. Todas as sessões incluindo os testes terão duração aproximada de 60 minutos em cada uma delas. As sessões acontecerão 1 vez por semana durante as aulas de Reforço (Apoio Pedagógico).

Estas sessões serão desenvolvidas pela pesquisadora com o auxílio das professoras da Sala de Reforço (Apoio Pedagógico).

Além das narrativas orais, serão dadas atividades orais ou escritas de acordo com a história contada. Os livros utilizados serão os de contos de narrativas orais tradicionais.

Os testes ocorrerão antes (pré teste) e depois do Programa (pró teste), para saber se houve melhoria da aprendizagem das crianças (escolares). São 3 tipos de testes que irão verificar o desempenho escolar das crianças em linguagem oral, leitura e escrita.

O teste número 1 se chama TDE (Teste de Desenvolvimento Escolar) e verificará o desempenho escolar das crianças em leitura e escrita. A criança irá responder a questões, reconhecendo palavras (leitura) e escrevendo palavras ditadas pela aplicadora do teste (escrita). Será aplicado por uma fonoaudióloga da Universidade de São Paulo- Faculdade de Odontologia de Bauru.

O teste número 2, é uma avaliação (sondagem) dos níveis de escrita das crianças. A criança irá escrever algumas palavras ditadas pela aplicadora do teste sem consultar livros ou dicionários. Ao final do teste é possível identificar o nível de escrita em que a criança está.

Será aplicado pela Pesquisadora, com o auxílio das professoras Pedagógicas da Sala de Apoio Pedagógico (Reforço).

O teste número 3, irá verificar a habilidade da criança em narrar uma história. Será utilizado como estímulo um livro de história. Este livro é composto por pranchas de figuras em preto e branco sem escrita. Estas figuras tem uma

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante/responsável:

Universidade de São Paulo Faculdade de Odontologia de Bauru

sequência de narração. A criança irá narrar oralmente esta sequência a Aplicadora do Teste. Será aplicado por uma fonoaudióloga aluna doutoranda, em Fonoaudiologia da Universidade de São Paulo - Faculdade de Odontologia de Bauru.

Ao final do Programa, espera-se que as crianças tenham avançado na escrita e melhorado sua linguagem oral e leitura. Poderá ocorrer riscos mínimos nesta Pesquisa como o da criança se cansar ao realizar os testes ou as atividades propostas nas sessões. Porém, esta questão será respeitada, dando pausas caso a criança se sinta cansada.

O Programa e os testes serão realizados na Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) da Escola Municipal de Educação Fundamental EMEF "José Francisco Júnior-Zé do Skinão, com o acompanhamento indireto das professoras das salas regulares das crianças (escolares) e com a presença das professoras da Sala de Apoio pedagógico (Reforço).

Este Termo está de acordo com as normas da Comissão de Ética e Pesquisa em seres Humanos. A identidade dos participantes não será revelada durante todas as fases da Pesquisa (sigilo). Todas as informações prestadas são confidenciais. Todo o material da coleta de dados ficará sob a responsabilidade da pesquisadora, armazenado e guardado por ela. A própria criança bem como seus responsáveis tem o direito de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer penalizações. Você receberá os resultados de todos os procedimentos realizados, assim como suas dúvidas serão esclarecidas sempre que houver necessidade. A criança receberá todo tipo de ajuda se for necessário.

Esta ajuda poderá ser de ordem pedagógica por parte da pesquisadora durante as sessões, caso a criança apresente dúvidas na realização das atividades ou se houver necessidade, haverá possibilidade de encaminhamento da criança para terapia nas dependências da Clínica de Fonoaudiologia da FOB-USP/ Bauru.

Se houver despesas durante a pesquisa, estas serão pagas pela Pesquisadora. Caso ocorra qualquer dano decorrente da pesquisa haverá garantia de ressarcimento ou indenização aos participantes e seus responsáveis. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está impresso em duas vias com todas as folhas rubricadas. Uma via ficará com a pesquisadora e será arquivada por ela. O responsável pela criança receberá a outra via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nele ainda se encontram os dados para entrar em contato com a Pesquisadora ou com os órgãos competentes sempre que haja necessidade.

Caso os responsáveis pelas crianças apresentem dúvidas, poderão entrar em contato com a pesquisadora Claudia Regina Matas Lopes pelo telefone (14) 32365213 ou (14) 99114124, ou caso queiram apresentar alguma reclamação deverão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de São Paulo – Faculdade de Odontologia de Bauru.

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante/responsável:

Universidade de São Paulo Faculdade de Odontologia de Bauru

O **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**, organizado e criado pela **FOB-USP**, em 29/06/98 (**Portaria GD/0698/FOB**), previsto no item VII da Resolução CNS nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (publicada no DOU de 13/06/2013), é um Colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Qualquer denúncia e/ou reclamação sobre sua participação na pesquisa poderá ser reportada a este CEP:

Horário e local de funcionamento:

Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Odontologia de Bauru-USP - Prédio da Pós-Graduação (bloco E - pavimento superior), de segunda à sexta-feira, no horário das **14hs às 17 horas**, em dias úteis.

Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75

Vila Universitária – Bauru – SP – CEP 17012-901

Telefone/FAX(14)3235-8356

e-mail: cep@fob.usp.br

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante/responsável:

Universidade de São Paulo Faculdade de Odontologia de Bauru

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

_____, portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa das informações constantes neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente explicada pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, DECLARA e FIRMA seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o participante da pesquisa, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional I(Art. 13º do Código de Ética Fonoaudiológico).

Por fim, como pesquisador(a) responsável pela pesquisa, DECLARO o cumprimento do disposto na Resolução CNS nº 466 de 2012, contidos nos itens IV.3 e IV.4, este último se pertinente, item IV.5.a e na íntegra com a resolução CNS nº 466 de dezembro de 2012.

Por estarmos de acordo com o presente termo o firmamos em duas vias igualmente válidas (uma via para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador) que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, conforme o disposto pela Resolução CNS nº 466 de 2012, itens IV.3.f e IV.5.d.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa/Responsável

Claudia Regina Matas Lopes
Pesquisadora

Rubrica do Pesquisador responsável:

Rubrica do Participante Responsável:

APENDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- professores **Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru**

Página 1 de 4

DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

O Senhor (a) está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com problemas de aprendizagem". Tal pesquisa está sendo realizada pela aluna Claudia Regina Matas Lopes, regularmente matriculada na Universidade de São Paulo - Faculdade de Odontologia de Bauru no Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia na área de concentração Processos e Distúrbios de Comunicação sob orientação da Professora Dra. Simone Aparecida Lopes Herrera.

O objetivo principal do estudo é verificar a aplicabilidade de um Programa de Intervenção com narrativas orais (contação de histórias) para melhoria da leitura, escrita e linguagem de 20 crianças (escolares) participantes desta pesquisa. Esta pesquisa justifica-se na necessidade de se propiciar às crianças em ambientes escolares, práticas pedagógicas que propiciem maior interação com a Literatura Infantil.

A metodologia consta da aplicação de 4 instrumentos de avaliação (pré e pós testes) nas crianças participantes e a realização de 14 sessões de Intervenção Pedagógica uma vez por semana com duração de 60 minutos cada que ocorrerão na Sala de Reforço (Apoio Pedagógico) da EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Júnior- Zé do Skinão".

O convite a sua participação se deve ao fato do (a) Senhor (a) atuar como professor (a) nesta Escola e possuir alunos indicados pelo Senhor (a) para frequentarem a Sala de Reforço (Apoio Pedagógico).

Sua colaboração nesta pesquisa será a de responder a 3 questionários de múltipla escolha no início e ao término da Pesquisa. O número 1 consta de 2 questões. O objetivo deste questionário é verificar na totalidade dos alunos da classe, quantos deles foram indicados para frequentar a Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) no presente ano letivo.

O número 2 consta de 3 questões e tem por objetivo verificar a frequência com que os professores utilizam práticas pedagógicas envolvendo Literatura Infantil em sala de aula.

O número 3 é para a verificação do nível de linguagem, leitura e escrita das crianças participantes da pesquisa. Consta ao todo de 25 questões. Este questionário tem como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem envolvendo Linguagem oral, leitura e escrita dos escolares indicados a frequentar a Sala de Apoio Pedagógico (Reforço) do ano letivo corrente. O mesmo também servirá de pré e pós teste para as crianças (escolares) participantes da Pesquisa.

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante/responsável:

Universidade de São Paulo Faculdade de Odontologia de Bauru

DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA

O tempo de duração para as respostas dos questionários 1 e 2 é de aproximadamente 10 minutos e a do questionário 3 de cerca de 50 minutos.

O benefício de sua participação é a de contribuir para a realização desta pesquisa que pretende oferecer alternativas de metodologias para a atuação do professor em sala de aula em conteúdos escolares que envolvam Literatura e alfabetiz

Os riscos que poderão ocorrer quanto a participação do Senhor (a) nesta pesquisa, são mínimos como o de cansar-se ao responder aos questionários. Tal problema poderá ser minimizado, pois a Pesquisadora dará um prazo razoável para a entrega dos mesmos. Os questionários serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais e somente terão acesso aos mesmos a Pesquisadora e sua Orientadora. Também serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelos Senhores (as). Ao término da pesquisa a Pesquisadora se compromete a divulgar os resultados da mesma aos Senhores (as).

Este Termo está de acordo com as normas da Comissão de Ética e Pesquisa em Seres Humanos. A identidade dos participantes não será revelada durante todas as fases da Pesquisa (sigilo) e haverá total privacidade quanto às informações prestadas. O Senhor (a) tem o direito de recusar a sua participação à pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer penalizações. Todas suas dúvidas quanto as respostas aos questionários, serão esclarecidas pela pesquisadora. Se houver qualquer tipo de despesas durante a pesquisa, como relativas a combustível ou impressão dos questionários estas serão pagas pela pesquisadora. Caso ocorra qualquer dano decorrente da pesquisa haverá garantia de ressarcimento ou indenização aos participantes.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está impresso em duas vias com todas as folhas rubricadas. Uma via ficará com a pesquisadora e será arquivada por ela. O Senhor (a) receberá a outra via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nele ainda se encontram os dados para entrar em contato com a pesquisadora ou com os órgãos competentes sempre que haja necessidade.

Caso o Senhor (a) apresente dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora Claudia Regina Matas Lopes pelo telefone (14) 32365213 ou (14) 99114124, ou caso queiram apresentar alguma reclamação deverão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de São Paulo – Faculdade de Odontologia de Bauru.

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante Responsável:

Universidade de São Paulo Faculdade de Odontologia de Bauru

DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA

DE

O **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**, organizado e criado pela **FOB-USP**, em 29/06/98 (**Portaria GD/0698/FOB**), previsto no item VII da Resolução CNS nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (publicada no DOU de 13/06/2013), é um Colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Qualquer denúncia e/ou reclamação sobre sua participação na pesquisa poderá ser reportada a este CEP:

Horário e local de funcionamento:

Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Odontologia de Bauru-USP - Prédio da Pós-Graduação (bloco E - pavimento superior), de segunda à sexta-feira, no horário das **14hs às 17 horas**, em dias úteis.

Alameda Dr. Octávio Pinheiro Brisolla, 9-75

Vila Universitária – Bauru – SP – CEP 17012-901

Telefone/FAX(14)3235-8356

e-mail: cep@fob.usp.br

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante Responsável:

Página 4 de 4

Universidade de São Paulo Faculdade de Odontologia de Bauru

DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA

DE

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)

portador da cédula de identidade _____, após leitura minuciosa das informações constantes neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, devidamente explicada pelos profissionais em seus mínimos detalhes, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, DECLARA e FIRMA seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o participante da pesquisa, pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art. 13º do Código de Ética Fonoaudiológico).

Por fim, como pesquisador(a) responsável pela pesquisa, DECLARO o cumprimento do disposto na Resolução CNS nº 466 de 2012, contidos nos itens IV.3 e IV.4, este último se pertinente, item IV.5.a e na íntegra com a resolução CNS nº 466 de dezembro de 2012.

Por estarmos de acordo com o presente termo o firmamos em duas vias igualmente válidas (uma via para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador) que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, conforme o disposto pela Resolução CNS nº 466 de 2012, itens IV.3.f e IV.5.d.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa/responsável

Claudia Regina Matas Lopes
Pesquisadora

Rubrica do Pesquisador Responsável:

Rubrica do Participante Responsável:

APÊNDICE H Termo de Assentimento do Menor

1

página 1 de 1

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Odontologia de Bauru****DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA****TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Este é um convite para você participar da Pesquisa “A contação de histórias como estratégia pedagógica na estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com problemas de aprendizagem”. O objetivo deste estudo é a melhoria da aprendizagem das crianças através da contação de histórias.

Você decide se quer participar e pode desistir a qualquer momento. A pesquisa será feita na Sala de Reforço da Escola onde você estuda.

São 14 encontros, onde vai ouvir histórias, ler, cantar, escrever e aprender mais. Será 1 vez por semana nas aulas de Reforço por mais ou menos uma hora. Você vai fazer também, 3 testes bem simples. Tudo o que vai acontecer é seguro, mas se ficar cansado, poderá parar e descansar.

Ninguém vai saber que você está participando do estudo, nem coisas sobre você. Quando o estudo acabar, o resultado será mostrado a você e sua família.

Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato comigo: Pesquisadora Claudia Regina Matas Lopes pelo telefone (14) 32365213 ou (14) 991144124.

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi o que vai acontecer e que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meu responsável. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da Pesquisa.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Criança

ANEXO A - Anuência Secretaria da Educação

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU

Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Fone – (014) 3234-1977

End: Rua Padre João no 8-48 – Vila Régis CEP- 17014-003

Bauru, 25 de setembro de 2015.

TERMO DE AQUIESCÊNCIA

Como parte da documentação solicitada por este Colegiado para a avaliação de projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, declaramos estar cientes da realização da pesquisa “A contação de histórias como estratégia pedagógica para estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com problemas de aprendizagem” de autoria de Cláudia Regina Matas Lopes sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Lopes Herrera nas dependências das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Bauru e o compromisso de cumprir as exigências contidas na Resolução CNS Nº 466, de 12.12.12.

O trabalho só poderá ser iniciado em nossas instalações após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Me Wagner Antonio Júnior
Diretor da Divisão de Formação Continuada
R.G 25.174.449

ANEXO B

**FACULDADE DE
ODONTOLOGIA DE BAURU-
USP**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A contação de histórias como estratégia pedagógica para estimulação da linguagem oral e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Pesquisador: Claudia Regina Matas Lopes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 49810515.4.0000.5417

Instituição Proponente: Universidade de São Paulo - Faculdade de Odontologia de Bauru

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.419.347

Apresentação do Projeto:

Idem ao parecer 1.352.145.

Objetivo da Pesquisa:

Idem ao parecer 1.352.145.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Idem ao parecer 1.352.145.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Idem ao parecer 1.352.145.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Idem ao parecer 1.352.145.

Recomendações:

Idem ao parecer 1.352.145.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

4) correções no Termo de Assentimento.

PENDÊNCIA MANTIDA. O Termo de Assentimento é quase igual ao TCLE dos pais. O termo de assentimento não precisa trazer todas as informações sobre a pesquisa uma vez que objetivo é a

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9

Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3235-8356

Fax: (14)3235-8356

E-mail: cep@fob.usp.br

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE BAURU- USP

Continuação do Parecer: 1.419.347

criança aceitar a participar voluntariamente, portanto pode ser feito em linguagem gráfica e de simples. No momento, o termo de assentimento poderia até ser entendido pelas crianças de 10 anos mas pelas crianças de 7 a 9 anos, o texto é de leitura complexa para essas idades.

PENDÊNCIA ATENDIDA. NO ENTANTO, RETIRAR A "ASSINATURA DO RESPONSÁVEL" UMA VEZ QUE O TERMO DE ASSENTIMENTO É PARA AS CRIANÇAS E NÃO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS, NO LUGAR COLOCAR ASSINATURA OU NOME DA CRIANÇA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Esse projeto foi considerado APROVADO na reunião ordinária do CEP de 17.02.2016, com base nas normas éticas da Resolução CNS 466/12. Ao término da pesquisa o CEP-FOB/USP exige a apresentação de relatório final. Os relatórios parciais deverão estar de acordo com o cronograma e/ou parecer emitido pelo CEP. Alterações na metodologia, título, inclusão ou exclusão de autores, cronograma e quaisquer outras mudanças que sejam significativas deverão ser previamente comunicadas a este CEP sob risco de não aprovação do relatório final. Quando da apresentação deste, deverão ser incluídos todos os TCLEs e/ou termos de doação assinados e rubricados, se pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_596335.pdf	18/12/2015 19:42:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termen.doc	18/12/2015 19:40:00	Claudia Regina Matas Lopes	Aceito
Outros	resp.doc	18/12/2015 19:39:26	Claudia Regina Matas Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tmenormod.doc	29/10/2015 01:01:43	Claudia Regina Matas Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemodlf.doc	29/10/2015 01:01:23	Claudia Regina Matas Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcleprofs.doc	29/10/2015 01:00:32	Claudia Regina Matas Lopes	Aceito

Endereço: DOUTOR OCTAVIO PINHEIRO BRISOLLA 75 QUADRA 9
Bairro: VILA NOVA CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 17.012-901
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3235-8356 **Fax:** (14)3235-8356 **E-mail:** cep@fob.usp.br