UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TAÍS CIBOTO

**Fonoaudiologia Escolar: Proposta de Práticas Reflexivas de
Linguagem para o Ensino Fundamental**

São Paulo
2006

TAÍS CIBOTO

**Fonoaudiologia Escolar: Proposta de Práticas Reflexivas de
Linguagem para o Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial
Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Silvia Cárnio

São Paulo

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

372.91 Ciboto, Taís.

C 567f. Fonoaudiologia escolar: proposta de práticas reflexivas de linguagem para o ensino fundamental / Taís Ciboto; orientação Maria Silvia Cárnio.
- - São Paulo, SP: s. n., 2006.

212p. + anexos; il., grafs. tabs.

Dissertação de (Mestrado) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. – Linguagem escrita 2. – Fonoaudiologia – Educação 3. Ensino Fundamental I. Cárnio, Maria Silvia, orient.

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Taís Ciboto

Fonoaudiologia Escolar: Proposta de Práticas Reflexivas de Linguagem para o Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de

Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª. Dra. Maria Silvia Cárnio

Instituição: FMUSP

Assinatura:_____

Profª. Dra. Ana Luiza Gomes Pinto Navas

Instituição: FCMSCSP

Assinatura:_____

Profª. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello

Instituição: FEUSP

Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

“Os homens já se esqueceram desta verdade, disse a raposa. Mas tu não te deves esquecer dela. Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...”

Antoine de Saint-Exupéry. In: **O Pequeno Príncipe** (2000).

Este trabalho é dedicado àqueles que mais amo e que me cativaram primeiro, de forma incondicional e eterna. A Deus e a vocês, de quem sou cativa e que ensinam sua “Rosa” a ser melhor a cada dia, agradeço por se tornarem responsáveis por mim e, especialmente, pelo carinho e pela paciência durante todas as etapas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dra. Maria Silvia Cárnio, por todo o crescimento científico e intelectual que me proporcionou na orientação deste trabalho e por ser incansável na busca do meu melhor.

À Prof^a. Dra. Ana Luiza G. P. Navas, pelo carinho, confiança e apoio em todas as horas, pela importância da amizade fraterna que nos une a tanto tempo e por aceitar fazer parte de mais este trabalho.

À Prof^a. Dra. Silvia de Mattos. G. Colello, por fomentar ainda mais em mim, durante suas aulas, o desejo de pensar em uma Educação melhor para o nosso país e por participar deste trabalho com observações tão valiosas e cuidadosas.

Às Prof^{as}. Dras. Roseli Baumel e Emilse Merlin Servilha, por aceitarem o convite e também participarem deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação e ao Corpo Docente da Faculdade de Educação da USP, pela acolhida e pela oportunidade de realização desta dissertação.

Aos colegas e amigos que conquistei no decorrer do curso, especialmente à Soraia Romano Soares, à Daniele dos Santos, à Vânia de Oliveira Gonzales e à Sheila Gonçalo Ferreira, que dividiram comigo as “dores e as delícias” da realização deste trabalho e tanto me incentivaram a prosseguir, quando os obstáculos pareciam intransponíveis.

À Luciana Cerchiaro, pela leitura entusiasmada e atenta, que possibilitou a revisão ortográfica e gramatical desta obra.

À Jimmy Adans, pela consultoria e análise estatística dos dados deste estudo.

À Anny Alves Duncan, por sua prontidão em colaborar na tradução do resumo desta pesquisa.

À equipe escolar, às professoras e, especialmente, aos alunos que participaram deste trabalho e colaboraram para que meu projeto se materializasse de forma tão positiva.

A todos os que moram no meu coração e que fazem parte da minha história, que de forma direta ou indireta, foram fundamentais para a realização desta obra.

“O coração dos insensatos está na boca.

A boca dos sábios está no coração.”

(Eclesiástico 21, 29)

SUMÁRIO

Lista de ilustrações

Lista de tabelas

Resumo

Abstract

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 Linguagem: diversos conceitos.....	23
2.2 Conceitos iniciais sobre oralidade, letramento e leitura/escrita.....	25
2.3 Relações entre oralidade e escrita.....	27
2.4 Relações entre letramento e escrita.....	29
2.5 Relações entre leitura e escrita.....	31
2.6 Problemas de aprendizagem de leitura e escrita e inclusão.....	35
2.7 Fonoaudiologia e Educação.....	39
3. OBJETIVOS.....	43
3.1 Objetivo geral.....	45
3.2 Objetivos específicos.....	45
4. MÉTODO.....	47
4.1 Caracterização da escola.....	49
4.2 Casuística.....	50
4.3 Materiais e Procedimentos.....	52
4.3.1 Materiais de uso geral.....	52
4.3.2 Materiais e Procedimentos para a caracterização da amostra.....	53
4.3.3 Materiais e Procedimentos para a avaliação.....	53
4.3.4 Materiais e Procedimentos para a observação das turmas.....	55
4.3.5 Materiais, Procedimentos e Critérios para a preparação do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL).....	56
4.3.6 Materiais e Procedimentos para a execução do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL).....	58

4.3.7	Materiais e Procedimentos para a reavaliação.....	62
4.3.8	Procedimentos para elaboração dos critérios de análise.....	63
4.3.8.1	Critérios para análise ortográfica das avaliações e reavaliações.....	63
4.3.8.2	Critérios para a análise textual das avaliações e reavaliações.....	65

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....67

5.1	Estudos de casos.....	69
5.1.1	Estudo de caso I.....	69
5.1.2	Estudo de caso II.....	78
5.1.3	Estudo de caso III.....	85
5.1.4	Estudo de caso IV.....	93
5.2	Resultados e discussões quantitativos.....	102
5.2.1	Caracterização dos sujeitos.....	102
5.2.2	Análise ortográfica: avaliação e reavaliação.....	104
5.2.3	Análise textual: avaliação e reavaliação.....	111
5.2.4	Relações entre as análises ortográfica e textual.....	115
5.3	Resultados e discussões qualitativos.....	116
5.3.1	Descrição e análise da observação das turmas.....	117
5.3.2	Resultados e discussão do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL).....	120

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....135

APÊNDICES.....145

APÊNDICE A	– Protocolo de anamnese fonoaudiológica.....	147
APÊNDICE B	– Protocolo de avaliação fonoaudiológica.....	149
APÊNDICE C	– Protocolo de reavaliação fonoaudiológica.....	152
APÊNDICE D	– Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 1.....	155
APÊNDICE E	– Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 2.....	161
APÊNDICE F	– Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 3.....	162
APÊNDICE G	– Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 4.....	163
APÊNDICE H	– Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 5.....	170

APÊNDICE I – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 6.....	176
APÊNDICE J – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 7.....	182
APÊNDICE K – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 8.....	185
APÊNDICE L – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 9.....	187
APÊNDICE M – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 10.....	193
APÊNDICE N – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 11.....	194
APÊNDICE O – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 12.....	196
APÊNDICE P – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 13.....	198
APÊNDICE Q – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 14.....	201

ANEXOS.....	203
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética para Projetos de Pesquisa – CAPPesq.....	205
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	206
ANEXO C – Protocolo de informações sobre o letramento dirigido à família.....	209
ANEXO D – Questionário para professores.....	210
ANEXO E – Estudo estatístico sobre as famílias dos alunos amostrados nesta pesquisa.....	212

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Objetivos, materiais e procedimentos do PPRL.....59

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo sexo e idade.....103

Gráfico 2 – Comparação do desempenho geral dos alunos amostrados na reavaliação, relacionado às análises ortográfica e textual.....116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo sexo e turma.....	51
Tabela 2 – Distribuição da amostra segundo idade e turma.....	52
Tabela 3 – Distribuição da amostra segundo idade no período da avaliação e reavaliação.....	102
Tabela 4 – Comparação dos sujeitos em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação	105
Tabela 5 – Comparação dos sujeitos classificados como ótimos em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação.....	106
Tabela 6 – Comparação dos sujeitos classificados como bons em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação.....	107
Tabela 7 – Comparação dos sujeitos classificados como regulares em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação.....	108
Tabela 8 – Comparação dos sujeitos classificados como insuficientes em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação.....	109
Tabela 9 – Comparação dos sujeitos amostrados em relação ao seu desempenho geral quanto à ortografia na avaliação e na reavaliação.....	110
Tabela 10 – Comparação dos sujeitos em relação às categorias de análise da produção textual na avaliação e na reavaliação.....	111
Tabela 11 – Comparação dos sujeitos classificados como ótimos em relação às categorias de análise textual na avaliação e na reavaliação.....	112
Tabela 12 – Comparação dos sujeitos classificados como bons em relação às categorias de análise textual na avaliação e na reavaliação.....	113
Tabela 13 – Comparação dos sujeitos classificados como regulares em relação às categorias de análise textual na avaliação e na reavaliação.....	114
Tabela 14 – Comparação dos sujeitos amostrados em relação ao seu desempenho geral quanto à análise textual na avaliação e na reavaliação.....	115
Tabela 15 – Distribuição dos pais das crianças amostradas segundo faixa etária.....	212
Tabela 16 – Distribuição dos pais das crianças amostradas segundo escolaridade.....	212
Tabela 17 – Distribuição dos pais das crianças amostradas segundo nível socioocupacional.....	212

RESUMO

CIBOTO, T. *Fonoaudiologia escolar: proposta de práticas reflexivas de linguagem para o ensino fundamental*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006 (Dissertação de Mestrado).

O presente estudo, de caráter experimental, buscou relacionar duas grandes áreas – Fonoaudiologia e Educação – tendo como tema principal a promoção de linguagem oral e escrita no contexto escolar. Sucessivos estudos apontam que um índice muito grande de alunos brasileiros chegam à 4ª série sem saber ler e escrever ou com níveis muito baixos de aquisição das habilidades de leitura e escrita exigidas para este grau de escolarização. Diante disso, esta pesquisa teve por objetivos: avaliar e categorizar os níveis de linguagem escrita dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental e estudar e avaliar, por meio de uma pesquisa-ação, os benefícios de uma proposta de práticas reflexivas de linguagem para crianças com aprendizagem adequada para a série em questão, para as que apresentavam um distúrbio de leitura e escrita já instalado e para aquelas com risco para esta alteração. Para a amostra deste estudo foram selecionados 58 alunos de duas turmas da 4ª série de uma mesma escola. Elaborou-se um Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL), composto de quatorze encontros, em que a pesquisadora aplicou diferentes atividades lingüísticas coletivas para a amostra selecionada. Antes e após a execução do Programa, os alunos foram submetidos a uma avaliação individual com o objetivo de caracterizar o nível de conhecimento que cada um tinha em relação à linguagem oral e escrita. As professoras de ambas as classes também fizeram uma avaliação de cada aluno, por meio de um questionário informativo, avalizaram o conjunto de atividades antes de sua aplicação e estiveram presentes durante toda a execução do trabalho na escola. Após a coleta de dados, optou-se por comparar o desempenho dos alunos no âmbito da linguagem escrita, pré e pós Programa, tanto qualitativa quanto quantitativamente. Quantitativamente, observou-se uma diminuição estatisticamente significativa da quantidade total de erros ortográficos, bem como uma evolução na produção textual, principalmente quanto aos aspectos de coesão, inferência e contextualidade. Qualitativamente, constatou-se que o PPRL mostrou-se efetivo, ao melhorar o conhecimento geral que os alunos tinham em relação ao ato de escrever, principalmente nos aspectos ortográfico e textual. Conclui-se que as atividades de promoção de linguagem realizadas neste estudo constituem-se em agentes importantes na inclusão dos alunos no contexto de sala de aula, inclusive daqueles que apresentam dificuldades relevantes no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita.

Unitermos: Fonoaudiologia Escolar; Linguagem Escrita; Ensino Fundamental; Produção Textual; Ortografia.

ABSTRACT

CIBOTO, T. Speech Pathology in Education: Proposal of Reflexive Practices of Language for Elementary School. College of Education, University of Sao Paulo, 2006 (Masters Dissertation).

The present study of experimental nature, looked to relate two large areas - Speech Pathology and Education - having as it's main theme, the promotion of oral and written language in the school context. Successive studies show that a very large number of brazilian students come to 4th grade without knowing how to read or write, or with very low acquisition levels of reading and writing abilities required at this grade level. Before this, the object of this study was to evaluate and identify the written language levels of 4th grade students in Elementary School, study the benefits of a proposal of reflexive practices of language for children with adequate learning for the grade in question, also those students that presented oral and written difficulties, and those with risk for this alteration. For the study's sample there were 58 students selected from two 4th grade classes in the same school. A Program of Reflexive Practices of Language (PRPL) was prepared, composed of 14 sessions, in which the researcher carried out different linguistic activities for the selected sample group. Before and after the execution of the program, the students were submitted to an individual evaluation, with the purpose of identifying the level of knowledge that each one had regarding oral and written language. The teachers in both classes evaluated each of the students. They also evaluated the program activities and were present during the research execution at the school. After collecting the data, the written language performance levels were compared for each student both pre and post program looking at both quality and quantity of completed testing items. Quantitatively, there was a significant statistical reduction observed in the total number of spelling errors. In addition, increased development in textual production, especially in cohesion and inference were noted. Qualitatively, it was noticed that the PRPL proved to be effective by improving general knowledge that the students had regarding the act of writing, especially in spelling and textual aspects. It was concluded that the activities of promotion of language done in this study constituted an important part in the inclusion of students in the classroom context, even those who present relevant difficulties in the process of acquisition and development of written language.

Key words: Speech Pathology in Education; Written Language; Elementary School; Textual Production; Spelling.

1. INTRODUÇÃO

*“Cada sociedade tem a educação que quer.
A nossa é péssima, antes de tudo, porque aceitamos passivamente que assim
seja, além de não fazermos nossa parte.”*
Cláudio de Moura Castro (2004)

Em minha atuação como fonoaudióloga, sempre busquei compreender o papel da linguagem no contexto escolar e como alterações nos diversos níveis lingüísticos poderiam afetar o aprendizado.

Professores competentes são perfeitamente capazes de identificar quando uma criança apresenta um comportamento lingüístico, oral ou escrito, não esperado para sua faixa etária e escolaridade. Mas o que fazer para reverter esse processo? Como, no contexto da sala de aula, seria possível ajudar aquela criança? Como prevenir que essas alterações se transformem em um quadro patológico? Como lidar com a inclusão dos alunos com problemas de aprendizagem relacionados à linguagem escrita no âmbito das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula?

O bom domínio de linguagem é fundamental para o sucesso escolar. Ela está presente em todas as disciplinas e todos os professores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna como instrumento de transmissão de informações (MARTINS, 2002).

A UNESCO e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgaram recentemente na Inglaterra o resultado da pesquisa “Literacy Skills for the World Tomorrow”¹, sobre a questão da alfabetização, do letramento e da compreensão de leitura no mundo inteiro. No estudo sobre os níveis de compreensão de leitura, que englobou 41 países, o Brasil aparece nas últimas colocações (UNESCO, 2003).

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado mundialmente pela OCDE e realizado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), os resultados mais recentes indicam que os estudantes brasileiros ocupam a 37ª posição na prova de leitura, aplicada a uma amostra de adolescentes de 15 anos de idade de 41 países, estando no nível 1 (numa escala de 1 a 6). Para a OCDE, encontram-se no nível 1 os estudantes que se limitam a responder perguntas envolvendo contextos familiares, em que toda a informação está presente e as questões estão claramente definidas. Esses alunos são capazes de identificar informações e realizar procedimentos rotineiros de acordo com instruções diretas em situações explícitas. Eles podem desempenhar apenas ações óbvias e seguir as informações presentes nos textos dos exercícios (INEP/MEC, 2004).

---

¹ Optou-se, neste momento por não se traduzir o título da pesquisa realizada pela UNESCO, visto que o termo “literacy”, bem como suas concepções, serão discutidos de forma mais aprofundada no item 2.2.

Também recentemente, o Ministério da Educação realizou uma pesquisa para avaliar o nível de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e concluiu que 55% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura. O trabalho mostrou, ainda, que os estudantes prestes a terminar o Ensino Fundamental apresentaram desempenho escolar bem abaixo dos patamares adequados. Cerca de 25% dos alunos da 8ª série da Região Sudeste não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com esse nível de escolarização e estão classificados nos estágios de rendimento considerados “crítico” ou “muito crítico” (INEP/MEC, 2003).

Entendendo que a linguagem é o elemento fundador e mediador das relações professor-aluno e aluno-aluno (DIETZSCH, 1999) e, diante da inabilidade das crianças brasileiras em lidar com competências lingüísticas, cabe questionar como a linguagem vem sendo entendida e trabalhada em sala de aula.

Assim, nesta pesquisa, teve-se por objetivo traçar um paralelo entre estes dois grandes temas – Educação e Linguagem – pensando nos portadores de necessidades especiais que apresentam dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita.

Recentemente, com a questão da inclusão, intensificou-se a preocupação do professor em lidar, numa mesma sala, com crianças que demonstram um bom rendimento escolar, com outras que estão no limiar entre o aprender e o não aprender e outras que já apresentam uma dificuldade de aprendizagem instalada. Como contemplar, ao mesmo tempo, essas três realidades tão distintas? Como incluir um portador de dificuldade de aprendizagem nas tarefas programadas para o restante da turma? Que papel tem a linguagem oral no desencadeamento de uma dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita?

A partir dessas questões, buscou-se comparar o desempenho de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, relacionadas primariamente à linguagem escrita, cursando a série final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, antes e após a aplicação de um Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL) em sala de aula. Pretendeu-se, assim, propor um conjunto de atividades reflexivas de linguagem que pudesse ser facilmente utilizado pelo professor, tanto na tarefa de promoção de linguagem de todos os educandos, como na de lidar com a inclusão e as necessidades especiais dos alunos com maiores dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita.

Para tanto, inicialmente, recorreu-se à literatura disponível, buscando relacionar as contribuições de pesquisadores nas áreas fonoaudiológica e educacional com a proposta da presente dissertação, apresentadas no capítulo Fundamentação Teórica (capítulo 2, subdividido em 7 seções). Como o tema principal – linguagem – é multidimensional e multifacetado, optou-se por apresentar previamente alguns conceitos sobre esse termo para, em seguida, focá-lo a partir de algumas de suas formas de manifestação, tais como: oralidade, letramento, leitura e escrita e suas relações. A seguir, analisou-se a problemática da aprendizagem da leitura/escrita e da inclusão dos portadores de dificuldades neste processo. Por fim, buscou-se o respaldo de alguns autores a respeito do papel da Fonoaudiologia na escola e de sua importância frente à promoção e prevenção de problemas de leitura e escrita.

Diante das perspectivas teóricas estudadas, foram elaborados os objetivos (geral e específicos) deste trabalho (capítulo 3). Em seguida, foi apresentado o método adotado, especificando-se a maneira como os dados de cada etapa do trabalho foram coletados para posterior análise (capítulo 4). No capítulo 5, realizou-se a análise e a discussão dos dados quantitativos e qualitativos deste estudo.

Finalizando, foram apresentadas as considerações finais sobre o trabalho realizado e suas contribuições científicas para a área da pesquisa educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O adolescente era ruim em química. Só tirava notas ruins. O professor o chamou e lhe disse: Continuando assim você vai ser reprovado... O menino respondeu: Vou continuar. Não tenho cabeça para química. Não gosto de química. Não há lugar para química na minha vida... O professor observou: Mas sei que você está interessado em literatura. Escreve para o jornal do colégio... E parece que você é bom nisso... O aluno sorriu: Sim, sou bom em literatura. É a minha vida... O professor de química sorriu e lhe fez uma proposta insólita: Vou resolver seus problemas de química para que você passe de ano e possa se dedicar à literatura... E assim aconteceu. O professor de química fez o que o regulamento proibia. Deu cola... O aluno não aprendeu química, mas pode se dedicar à literatura. O nome do aluno é Ignácio de Loyola Brandão. Não sei o nome do professor, que já morreu. Mas o admiro, assim mesmo, sem nome. Ele sabia que o importante não era o programa. Era o aluno”.

Rubem Alves (2005)

Neste capítulo, serão expostas as considerações de alguns pesquisadores a respeito do papel fundamental da linguagem, da oralidade e do letramento para a construção do sujeito leitor e escritor e, partindo desses conceitos, serão discutidos os problemas de aprendizagem de leitura e escrita e o papel da Fonoaudiologia frente a essas questões. Não se teve por objetivo, entretanto, esgotar a análise das idéias relacionadas ao tema, até porque se encontra, na literatura atual, muita controvérsia em relação aos assuntos aqui expostos. Buscou-se, portanto, revisar brevemente os achados de alguns autores que desenvolveram pesquisas nessas áreas de conhecimento, relacionando-os ao tema central do presente estudo.

2.1 Linguagem: diversos conceitos

Na trajetória normal do desenvolvimento, todas as crianças, expostas a um ambiente lingüístico, adquirem a linguagem oral. Do nascimento aos cinco anos de idade, espera-se que as crianças passem de uma maneira fácil, rotineira e uniforme pelos estágios de emitir e entender palavras isoladas, combinações simples de duas ou três palavras e, por fim, sentenças completas (GERBER, 1996).

Por linguagem, de acordo com Colello (2004), entende-se que é “um conjunto estruturado de recursos expressivos, que foram sendo coletivamente construídos através dos tempos, a partir de normas e convenções mais ou menos estáveis” (p. 12).

A linguagem permeia todas as trocas comunicativas. Nesse sentido, Semeghini-Siqueira (2003) afirma que sempre há uma linguagem mediando a interação entre os indivíduos. A linguagem é denominada verbal quando se recorre a palavras para que a comunicação se efetive e não-verbal quando são utilizados imagens e sons para promover uma troca comunicativa.

Dentre os pesquisadores que mais influenciaram o conhecimento atual sobre linguagem, destacam-se Piaget e Vygotsky.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento cognitivo é um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem. A partir de seus estudos, o autor concluiu que o desenvolvimento da linguagem nas crianças é um reflexo da progressão destas através de estágios hierárquicos de desenvolvimento cognitivo. As habilidades de linguagem representam uma aplicação de habilidades cognitivas gerais para o propósito da

comunicação. Além do amadurecimento cognitivo, a experiência é um fator essencial para o desenvolvimento. As primeiras palavras de uma criança codificam as pessoas, os objetos e as ações experimentados cotidianamente.

Segundo essa perspectiva, a linguagem se desenvolve por meio da interação entre a hereditariedade, maturação e encontros com o ambiente. As crianças aprendem a linguagem não em consequência de reforço, mas porque nascem com a capacidade e a necessidade de adquiri-la. A linguagem é uma parte essencial do desenvolvimento humano. Linguagem e pensamento são processos paralelos, interconexos. A linguagem se desenvolve juntamente com as capacidades da criança para pensamento lógico, julgamento e raciocínio, refletindo essas capacidades em cada estágio de desenvolvimento.

De acordo com Freitas (1996), a linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky desde o seu período de formação. Seu interesse primordial era entender a linguagem como constituidora do sujeito, procurando empreender suas pesquisas na relação entre pensamento-linguagem.

Segundo Vygotsky (1996), a função primária da linguagem é a comunicação, ou seja, o intercâmbio social, que se configura como um processo de troca e visa estabelecer contatos com o meio. Dessa forma, a linguagem sofre influência do ambiente socioeconômico e cultural em que está inserida e ao mesmo tempo o influencia. Tanto a sociedade determina o comportamento e a linguagem individual como o comportamento e a linguagem determinam modificações na sociedade.

Vygotsky também estudou o tipo de relação estabelecido entre o pensamento e a linguagem na criança e as modificações pelas quais essa relação passa ao longo do desenvolvimento infantil. Para ele, nos bebês, a fala e o pensamento estão dissociados, gerando uma fala pré-intelectual e um pensamento pré-linguístico. Por volta dos dois anos de idade, o pensamento e a fala se encontram e se unem, promovendo um pensamento verbal e uma linguagem racional. A partir desse momento, a criança começa a perceber o objetivo da fala e, que cada objeto, pessoa e lugar têm um nome. Dessa fase em diante, o sujeito passa a sentir a necessidade de se comunicar por meio das palavras e tenta aprender os signos, descobrindo, conseqüentemente, a função simbólica da palavra (FREITAS, 1996).

De acordo com Vygotsky (1996), a criança é um ser interativo que se apropria do mundo por meio da linguagem. É nas e pelas interações entre os homens que os signos se originam, vindo a constituir instrumentos que permitam a troca e a

comunicação entre as pessoas. As palavras exercem uma função central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência como um todo, pois a consciência é refletida em palavras. Dessa forma, a linguagem, para Vygostky, é o mais importante esquema de mediação do comportamento humano (FREITAS, 1996).

O homem faz uso desta linguagem de diferentes formas. Dentre elas, as mais comuns são a modalidade oral e a escrita da língua. Entretanto, conforme destacam Santos e Navas (2002), a linguagem escrita não tem um início súbito, após a aquisição da oralidade. Há, entre ambas, uma interação dinâmica e recíproca, caracterizando um *continuum* de desenvolvimento, na transição de uma modalidade lingüística para outra.

Essas relações serão abordadas a seguir.

2. 2 Conceitos iniciais sobre oralidade, letramento e leitura/escrita

De acordo com Rocco (1999), as relações existentes entre a oralidade e a escrita são intrincadas e complexas. Para essa autora, a oralidade é uma característica inerente a todo e qualquer grupo de indivíduos. Não se sabe da existência de uma comunidade – por mais primitiva – que não se utilize da fala, pois esta é uma marca definidora do homem e de sua condição humana. A oralidade é anterior à escrita e pode ser considerada uma atividade fundadora, que se revela como um processo simbólico de 1º grau, utilizado pelo homem para organizar e expressar todas as suas sensações, experiências e relações, seja com o outro, seja com o mundo. Já a escrita é um processo simbólico de 2º grau que pretende representar a cadeia oralizada.

Para Terzi (1995), em situações propícias, a oralidade passa a influenciar a construção da escrita. Nesse sentido, Marcuschi (2003) postula que a oralidade seria “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (p. 25). Segundo o autor, essa prática é inerente ao ser humano e nunca desaparecerá. Será sempre, junto com a escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa.

Kato (2003) postula que os letrados concebem a fala de acordo com aquilo que sabem a respeito da escrita. Nesse sentido, um ambiente estimulador, segundo Soares (2001), leva a um maior grau de letramento. De acordo com essa autora, o termo

letramento começou a ser empregado no Brasil, na área da Educação e das Ciências Lingüísticas, em meados da década de 1980, como uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que é definida como o estado ou condição do indivíduo que aprende a ler e escrever, diferenciando os conceitos de letramento e alfabetização. Na concepção de Soares (2004), letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Já o termo alfabetismo é utilizado para referir-se apenas à aquisição da tecnologia do ler e escrever sem incorporar as práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, mesmo antes do aprendizado formal da leitura e da escrita, uma criança que vive em um ambiente com materiais escritos diversificados, que ouve histórias lidas por pessoas mais velhas, que vê os outros lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita. Essa criança pode ainda não ter aprendido a ler e escrever, mas é, de alguma forma, letrada, pois já tem um certo nível de letramento. Dessa forma, no contexto desse trabalho, o termo letramento é entendido de acordo com o exposto acima.

Corroborando esta visão, Marcuschi (2003) considera que “até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *práticas de letramento*” (p. 19). O letramento envolve os mais variados usos da escrita observados na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita até uma apropriação mais profunda. Assim, letrado seria o indivíduo que se integra de forma significativa em eventos de letramento e não apenas aquele que se utiliza formalmente da escrita.

Por sua vez, em contraposição à idéia de letramento, Ferreiro (2002) postula que, enquanto os países pobres ainda não superaram o problema do analfabetismo, os ricos descobriram o iletrismo. Segundo a autora, iletrismo é um novo nome dado a um problema comum: a escolarização básica universal, de modo geral, não garante a prática cotidiana, nem o gosto, nem o prazer da leitura. Dessa forma, há países que têm pessoas analfabetas porque não asseguram um mínimo de escolaridade básica a todos os seus habitantes e países que têm iletrados porque, apesar de terem proporcionado esse mínimo de escolaridade básica, não formaram leitores em sentido pleno. Na definição da autora, “*literacy* designa um contínuo que vai da infância até a idade adulta e, na idade adulta, outro contínuo de desafios cada vez que deparamos com um tipo de texto com o qual não tivemos experiência prévia” (p. 20-21). Nesse sentido, Ferreiro (2003) contesta a tradução de *literacy* por letramento, preferindo utilizar a terminologia

“cultura letrada” ou “cultura escrita”. Para ela, o processo de alfabetização é desencadeado por meio do acesso à cultura escrita. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (2001) postulam que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência” (p. 43).

2. 3 Relações entre oralidade e escrita

De acordo com Terzi (1995), o desenvolvimento da língua oral e da língua escrita se suportam e se influenciam mutuamente. A língua oral e a língua escrita configuram duas modalidades referentes a um mesmo objeto – a linguagem verbal.

Por sua vez, Marcuschi (2003) defende que os termos *fala* e *escrita* representam o contraponto formal das práticas de *oralidade* e *letramento*. O autor afirma que “oralidade e letramento são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (p. 16). As práticas e os usos da oralidade e da escrita apresentam características particulares, mas não suficientemente díspares a ponto de distingui-los como dois sistemas lingüísticos. A oralidade e a escrita permitem a construção de produções textuais coesas e coerentes, a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialetais. Esse autor tece ainda outra consideração de suma importância: “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (p. 22).

Ainda sob este enfoque, Lemle (2004) lembra que a língua falada por um indivíduo se torna marca de sua identidade. Essa pesquisadora pontua que os falantes costumam valorizar o modo como sua comunidade se expressa e têm apego à forma de língua falada pelos iguais que os cercam. Cada pessoa usa a língua com o vocabulário, a sintaxe e a pronúncia originados em sua comunidade nativa. Na escola, depois de aprender a representar por escrito sua oralidade materna, o aluno precisa se apropriar também do vocabulário, da sintaxe e das regras ortográficas convencionais do português escrito. Essa aprendizagem, entretanto, deve ser-lhe dada como uma nova alternativa a ser empregada para lidar com o mundo do saber e do trabalho e não como um obstáculo intransponível colocado em relação ao seu falar de origem. Assim, “faz parte da

competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho” (p. 35).

Bagno (2003) também faz uma crítica em relação ao preconceito lingüístico sofrido por inúmeros alunos que chegam às escolas brasileiras sem dispor, em sua bagagem oral, da norma lingüística padrão. De acordo com esse autor, a instituição escolar brasileira desconsidera completamente a diversidade do português brasileiro e impõe sua norma lingüística como se ela fosse realmente utilizada por todos os falantes nativos deste país, independentemente da idade, origem geográfica, situação socioeconômica e grau de escolarização deles.

Assim, esse mesmo autor, em outra obra (2002), propôs que o ensino da língua tenha como objetivo levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez maior e melhor, isto é, que seja capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma efetiva em diferentes situações de sua vida cotidiana.

Por sua vez, Capellini e Oliveira (2003) consideram que a linguagem escrita deve ser entendida como um “sistema de representação da língua, cuja aprendizagem significa a apropriação de um novo objeto de conhecimento” (p. 124).

Em relação aos estudos lingüísticos atuais sobre esta temática, Barros (2001) considera que já existe certa concordância sobre a impossibilidade de estabelecer uma distinção rígida entre escrita e fala e sobre a presença de posições intermediárias ou de uma continuidade entre os pontos extremos em que se caracterizam idealmente a língua falada e a língua escrita. Para essa autora, “há mais coisas entre a escrita e a fala do que em geral se acredita ou se constrói no nosso imaginário sobre a língua. São modos e formas diversas de produzir sentidos e de estabelecer relações entre sujeitos” (p. 77).

Fávero, Andrade e Aquino (2003), mostram que parece haver um consenso segundo o qual a modalidade falada da língua deve ocupar uma posição de destaque no ensino da língua materna. A motivação para que essa modalidade seja utilizada com tal relevância se justifica quando se considera que o aluno já sabe falar quando chega à escola e conhece, na prática, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia fortemente a escrita no início da escolarização, principalmente no que tange à representação gráfica dos sons. Essas autoras destacam também a importância da coesão e da coerência, tanto no texto falado quanto no escrito.

Sobre este tema, Koch e Travaglia (2002) definem o texto como “uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa [...]” (p. 8). Para esses

pesquisadores, a coerência está relacionada com a interpretabilidade de um texto, enquanto a coesão se refere à ligação, à relação, aos nexos estabelecidos entre os elementos que constituem o texto.

Após a apresentação desses conceitos, é importante esclarecer que, neste estudo, entende-se que a oralidade e a escrita representam duas interfaces de um mesmo processo, contínuo e ininterrupto, que se relacionam intimamente e se manifestam de formas diversas, embora imbricadas, possibilitando a comunicação de um sujeito com o outro e com o mundo.

2. 4 Relações entre letramento e escrita

Conforme já mencionado no item 2.2, o termo letramento surgiu no Brasil a partir da necessidade de se marcar uma diferenciação entre as atividades de leitura e escrita voltadas para as práticas sociais e o ensino formal de leitura e escrita. Atualmente, entretanto, existem diferentes definições para este termo, decorrentes da área de atuação e da perspectiva de estudo de cada pesquisador.

Para Soares (2001), letramento “é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (SOARES, 2003, p. 91). Essa autora enfatiza também que há diferentes tipos e níveis de letramento, “dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 49).

Na mesma vertente, Kleiman (1995) entende que o fenômeno do letramento extrapola o contexto da escrita tal como ele é entendido pelas instituições que tradicionalmente introduzem formalmente os indivíduos no mundo das letras. Segundo a autora, a escola seria a mais importante das *agências de letramento*, porém, ela se preocupa apenas com um dos tipos de prática de letramento, a alfabetização, entendida como aquisição de código, sendo um processo “geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a promoção na escola” (p. 20). Em contrapartida, as demais agências de letramento, como a família, a igreja, o ambiente de trabalho, proporcionam orientações de letramento bem diferentes. Ainda de acordo com essa autora (op. cit.), é possível distinguir duas concepções no estudo do letramento: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. No *modelo autônomo* a escrita

seria um produto completo em si mesmo, que não dependeria do contexto de sua produção para ser compreendido, enquanto o *modelo ideológico* ressalta que as práticas de letramento são aspectos não somente culturais, mas que também estão relacionados às estruturas de poder de uma sociedade.

Embora se considere fundamental a distinção das concepções de letramento delimitadas por Kleiman (1995), no presente trabalho não se tem por objetivo enquadrar os diversos autores que tratam sobre o letramento nesses dois modelos, uma vez que se percebe claramente as posições de cada pesquisador por meio de suas definições. Dessa forma, o que se pretende aqui é apresentar algumas definições e/ou conceituações de letramento com a finalidade de situar o leitor sobre a diversidade dessas perspectivas teóricas.

Com uma visão mais votada para a construção do pensamento, Ribeiro (2002) postula que o processo de letramento se refere à apropriação da escrita como instrumento de pensamento e comunicação.

Sob outro enfoque teórico, Tfouni (2004) considera que o letramento está ligado aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e procura estudar e descrever o que acontece nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de forma restrita ou generalizada. Desse modo, os estudos sobre o letramento têm a finalidade de investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, e, nesse sentido, desliga-se da dimensão individual e centraliza-se na social. Para essa autora, há diferentes graus de letramento, como um *continuum*, sendo que a ausência total de letramento seria inexistente nas sociedades modernas urbanas atuais. Ainda segundo a autora, o letramento pode atuar indiretamente e exercer influência até mesmo em culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse fato evidencia que o letramento é um processo mais abrangente do que a alfabetização, “porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito” (p. 38). Sendo assim, sociedades ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, seriam somente aqueles pertencentes a um meio que não possui e nem é influenciado, mesmo que indiretamente, por um sistema de escrita.

Ainda sobre este tema, Marcuschi (2003), também tendo uma visão de “continuum” entre oralidade e escrita, considera que o letramento e a aquisição da escrita não são processos equivalentes. Para ele, existem “letramentos sociais” que aparecem e se desenvolvem fora da escola. O autor ressalta também que o conhecimento disponível acerca dos processos de letramento ainda é restrito, ou seja, sabemos pouco sobre a influência e inserção da escrita na vida social.

Ainda sobre esse tema, Mortatti (2004) afirma que o letramento tem uma ligação direta com a língua escrita e seu lugar, seus usos e funções nas sociedades letradas.

Numa visão mais abrangente, Colello (2004) argumenta que, embora o termo “letramento” esteja relacionado a uma dimensão complexa e multifacetada das práticas sociais de uso da escrita, “a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades” (p. 8). Diante disso, nos ambientes educacionais e acadêmicos, surgiu a utilização do termo no plural: “letramentos”.

Desse modo, observamos que todos os conceitos expostos para o termo letramento convergem para o aspecto social e utilitário que a escrita carrega. O contato com o mundo letrado facilita a aquisição da leitura e da escrita, bem como seu uso efetivo e contextualizado. Experiências com materiais impressos e eventos de letramento promovem o ingresso da criança no mundo das letras e auxiliam em sua alfabetização. O letramento prepara a criança para o aprendizado formal da leitura e da escrita e o transcende, pois as experiências com o letramento repercutirão por toda sua vida. Cabe à escola, valorizar as experiências de letramento que o aluno traz quando ingressa para os bancos escolares e, a partir delas, dar continuidade a esse processo, aprimorando-o e tornando-o cada vez mais útil ao indivíduo e à sociedade.

2. 5 Relações entre leitura e escrita

Terzi (2002), em seus estudos sócio-interacionistas sobre a construção da leitura por crianças de classes sociais menos favorecidas, afirma que a escola ignora a história de letramento dos alunos e, conseqüentemente, não proporciona a eles condições para a continuidade de seu desenvolvimento. A concepção de leitura dos professores em geral, leva-os a uma ênfase na decodificação de palavras como um fim em si mesma, que se concretiza nos exercícios mecânicos propostos sobre o texto, não envolvendo a busca pelo significado. Isto resulta em uma pseudolinguagem para tratar do texto, que se distancia dos padrões de uso da linguagem, por centrar-se na forma e não no sentido. Rompe-se, assim, o desenvolvimento da linguagem oral e impossibilita-se o

desenvolvimento da leitura, uma vez que a criança não pode se apoiar em sua experiência lingüística de oralidade para entender o funcionamento da escrita.

É inegável a importância de Paulo Freire, em nível nacional e internacional, enquanto pesquisador na área de educação, principalmente em relação à alfabetização de adultos. Embora nunca tenha se referido ao termo letramento, pode-se perceber que a sua noção de alfabetização traz implícita a importância de um contexto significativo para o aprendizado da leitura e escrita. De acordo com Freire (1993), o processo de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (p. 11).

Em outra perspectiva teórica, Parente (2000) menciona que, apesar do processo de aprendizagem da leitura propriamente dita se iniciar por volta dos seis anos com a escolarização, as habilidades que a leitura exige são adquiridas desde os primeiros meses de vida, quando o bebê tenta se apropriar dos signos que lhe possibilitam compreender uma situação e se antecipar aos acontecimentos.

Processo semelhante aconteceria com a aquisição da escrita que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (2001), antecede e extrapola os limites escolares. Segundo essas autoras, as crianças entram em contato com os sistemas simbólicos socialmente elaborados desde muito cedo e tentam compreendê-los por meio de um prolongado processo construtivo do conhecimento da linguagem escrita. A partir de diversas pesquisas desenvolvidas por essas autoras dentro de uma linha piagetiana, foi possível comprovar que as crianças elaboram idéias próprias sobre os sinais gráficos e essas idéias não podem ser atribuídas exclusivamente às influências geradas pelo meio. A partir dos 4 anos de idade aproximadamente, as crianças já são capazes de apresentar critérios sólidos para distinguir marcas gráficas que podem ou não ser lidas, mesmo sem ter ainda a habilidade de ler um texto. Assim, o primeiro critério utilizado por elas seria o de categorizar figuras (material possível de interpretação, mas não de leitura) e não figuras (passível de ser lido). A seguir, seria utilizado o critério de “quantidade mínima de caracteres” necessária para que algo possa ser lido. O próximo critério está relacionado à “variedade interna de caracteres”, ou seja, para ler é preciso haver grafias variadas e não muito repetitivas. Essas hipóteses são construções próprias da criança e não dependem da intervenção de um adulto para que sejam criadas. Dessa forma, para as referidas autoras, esses achados revelam que escrever não é simplesmente transformar aquilo que é ouvido em marcas gráficas, assim como ler também não se

resume a reproduzir oralmente o que o olho reconhece visualmente. A compreensão da relação entre fonemas e grafemas é muito complexa no sistema alfabético de escrita e exige da criança um grande esforço, além de demandar um longo período de tempo e apresentar muitas dificuldades.

Nessa mesma vertente, Nunes, Buarque e Bryant (2003) afirmam que leitura e escrita são habilidades que exigem da criança atenção quanto a aspectos da linguagem aos quais ela não precisava dar importância, até o momento em que começa a aprender a ler. Esse aprendizado demanda diferentes capacidades e apresenta novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento da linguagem. Para esses autores, aprender a ler é uma tarefa complexa e difícil para todos os que se dedicam a este aprendizado.

Lemle (2004), dentro de uma visão pedagógica, voltada para a questão da alfabetização, considera que, para uma pessoa aprender a ler e escrever, é necessário adquirir cinco conhecimentos básicos: a compreensão de que cada símbolo gráfico equivale a um som da fala; boa percepção visual e auditiva; o entendimento do conceito de palavra; o reconhecimento de sentenças e a compreensão da organização espacial da página. Com base nessas habilidades fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita, a autora propõe um critério de ponderação de falhas ortográficas, com o objetivo de “diagnosticar em que estágio da elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras o aprendiz se encontra” (p. 41). Segundo esse critério, os erros ortográficos podem ser classificados em falhas de 1ª, 2ª ou 3ª ordem. As falhas de 1ª ordem ocorrem quando o aprendiz apresenta dificuldade na correspondência linear entre fonemas e grafemas e podem ser manifestadas como repetições ou omissões de letras, trocas na ordem das letras, conhecimento inconsistente do formato das letras e dificuldade na representação de algum traço distintivo do fonema. Já as falhas de 2ª ordem caracterizam-se por uma “transcrição fonética da fala” (p. 40), enquanto as de 3ª ordem limitam-se “às trocas entre letras concorrentes” (p. 41). Embora suas colocações estejam voltadas para a análise ortográfica, a referida autora enfatiza a relevância de se considerar o contexto lingüístico no qual o aluno está inserido.

A partir de suas pesquisas fonoaudiológicas, Zorzi (1998) concluiu que a aquisição da escrita envolve, simultaneamente, fatores relacionados aos usos, às funções e à natureza da linguagem escrita. Aprender a escrever implica entender a diversidade de usos que os indivíduos fazem da escrita, que não se restringe às práticas apresentadas pela escola. Implica, por conseguinte, em compreender as funções sociais da escrita. Para esse autor, os erros ortográficos apresentados pelas crianças “são inerentes ao

processo de construção de conhecimentos a respeito da escrita” (p. 24). Assim, não se pode querer resolvê-los isoladamente, sem que o educando os perceba no contexto social da escrita. Nessa perspectiva, o erro não é um produto, mas se apresenta como um “obstáculo-conflito” a ser superado.

Dentro de uma perspectiva interacionista, Semeghini-Siqueira (2003) define a leitura como “uma atividade de interação verbal, um diálogo entre leitor-texto-autor em um contexto social específico” (p. 01). A mesma autora considera, ainda, que a leitura “é um processo ativo, interativo, construtivo e reconstrutivo, com variação de graus, em função do tipo de texto” (p. 168, 1994).

Nessa mesma vertente teórica, Kleiman (2004) alerta para o fato de que “a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (p. 7). Portanto, independentemente da disciplina que lecionem, todos são responsáveis por remediar as dificuldades de leitura de seus alunos. Para a autora, caso isso não aconteça, o professor estaria atestando sua inabilidade quanto a seu papel de garantir a participação plena de seus educandos na sociedade letrada.

Buscando verificar semelhanças e diferenças no desenvolvimento do processo de alfabetização entre as crianças disléxicas e as demais crianças, Nunes et al (2003) realizaram análises sistemáticas de produções escritas de 22 crianças com dificuldade acentuada no processo de alfabetização. As palavras com erros ortográficos observadas nessas produções foram classificadas em categorias de erros inicialmente elaboradas para análise de erros de crianças sem dificuldade de leitura e escrita. A partir deste estudo, os autores concluíram que “as diferenças entre as crianças com dificuldade de aprendizagem e as outras crianças são quantitativas e não qualitativas” (p. 71), ou seja, as crianças com dificuldade de aprendizagem passam pelos mesmos estágios de aquisição de leitura e escrita que as demais crianças, mas apresentam uma inabilidade maior na realização das análises fonológicas e na sua coordenação com a representação escrita.

Portanto, se os processos de leitura e escrita representam um degrau acima no desenvolvimento da linguagem e se, para aprender a ler e escrever, é preciso ter um conhecimento de mundo, do contexto social em que a escrita está inserida e de sua função, ressalta-se uma vez mais, a importância da oralidade como ponto de partida para a aquisição de uma outra modalidade lingüística e do conceito de letramento, que prioriza a dimensão social da apropriação da escrita. Considera-se, por conseguinte, que

oralidade, letramento, leitura e escrita são dimensões e manifestações indissociáveis da linguagem entendida como mediadora de todas as trocas comunicativas.

2. 6 Problemas de aprendizagem de leitura e escrita e inclusão

Conforme relatam Santos e Navas (2002), houve e continua havendo, na literatura, muita divergência quanto à nomenclatura utilizada para caracterizar os problemas relacionados ao aprendizado de leitura e escrita. Em consequência disso, diversos conceitos foram propostos por muitos pesquisadores ao longo dos anos. Dentre eles, destacam-se: cegueira verbal, dislexia, atraso/distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbios de aprendizagem de leitura e escrita.

Um conjunto de critérios para diagnóstico internacionalmente aceito é o proposto pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (1995). Esse manual postula que os transtornos de leitura e os de expressão escrita são subtipos do quadro geral de transtorno de aprendizagem. Assim, o transtorno de leitura é definido a partir de três critérios:

Critério A: o rendimento da leitura, isto é, correção, velocidade ou compreensão da leitura, medidas por testes padronizados administrados individualmente, é substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo;

Critério B: a perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura;

Critério C: na presença de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem aquelas habitualmente a este associadas.

Segundo o DSM-IV, o transtorno de leitura pode ser chamado também de “dislexia”, sendo que a leitura oral de seus portadores “caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões; tanto a leitura em voz alta quanto a silenciosa caracterizam-se por lentidão e erros na compreensão”.

O manual destaca, também, que a maior parte dos indivíduos que apresenta essa patologia é do sexo masculino (60 a 80% dos casos), sendo que, nos Estados Unidos, sua prevalência na população é de 4% entre as crianças em idade escolar. Esse transtorno apresenta ainda uma agregação familiar, “tendo maior prevalência entre

parentes biológicos em primeiro grau de indivíduos com Transtornos da Aprendizagem”.

Ainda conforme o DSM-IV, os transtornos da expressão escrita também são diagnosticados com base em três critérios semelhantes aos adotados para a definição dos transtornos de leitura:

Critério A: as habilidades de escrita (medidas por um teste padronizado individualmente administrado ou avaliação funcional das habilidades de escrita) estão acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo;

Critério B: a perturbação na expressão escrita interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de escrita;

Critério C: em presença de um déficit sensorial, as dificuldades nas habilidades de escrita excedem aquelas geralmente a este associadas.

Além disso, o manual destaca que “geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos e caligrafia excessivamente ruim”. Entretanto, o diagnóstico de transtorno de expressão escrita não é dado quando o problema apresentado fica circunscrito somente em erros ortográficos ou problemas de caligrafia, na ausência de outras alterações na expressão escrita.

Segundo o DSM-IV, os transtornos na expressão escrita são menos estudados quando comparados com outros transtornos de aprendizagem, principalmente quando ocorrem isoladamente, uma vez que, em geral, são encontrados em co-ocorrência com os transtornos de leitura ou de matemática. Além disso, “existem algumas evidências de que déficits de linguagem e percepto-motores podem acompanhar este transtorno”.

Já de acordo com a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (1993), o transtorno específico de leitura e o transtorno de desenvolvimento da expressão escrita fazem parte do quadro geral de transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares.

Conforme essa classificação, o transtorno específico de leitura corresponde a “um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da

leitura podem estar todos comprometidos”. Essas alterações, em geral, são acompanhadas de dificuldades de soletração e, seus portadores, frequentemente apresentam antecedentes de transtornos de fala ou de linguagem. Também é comum sua co-ocorrência com transtorno emocional e de comportamento durante a escolarização.

Nessa classificação, o transtorno específico de leitura pode ser também chamado de dislexia de desenvolvimento, leitura especular e retardo específico de leitura.

Ainda de acordo com a CID-10, o transtorno de desenvolvimento da expressão escrita é incluído na categoria de “outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares” e não recebe nenhuma definição detalhada.

A partir desses pressupostos, para fins deste trabalho, entende-se que um indivíduo portador de distúrbio de leitura e escrita é aquele que apresenta desempenho acentuadamente abaixo do esperado para sua idade e grau de escolarização em tarefas que envolvam habilidades específicas de linguagem escrita. De acordo com Santos e Navas (2002), as diferenças entre sujeitos disléxicos e com distúrbios de leitura e escrita seriam mais relacionadas ao grau do que ao tipo de dificuldade apresentada, originando uma noção de continuidade para as habilidades cognitivas relacionadas com a leitura e escrita. Dessa forma, a dislexia representaria um prejuízo centralizado predominantemente no processamento fonológico, enquanto o distúrbio de leitura e escrita seria manifestado como um comprometimento global do desenvolvimento da linguagem. Portanto, o termo “distúrbio de leitura e escrita” será usado de acordo com esta concepção ao longo do presente estudo.

Conforme destacam o DSM-IV e a CID-10, os transtornos de leitura e escrita são mais comumente observados em crianças em idade escolar. Nesse sentido, então, está nas mãos do professor o papel de observar atentamente a comunicação oral e escrita de seus alunos, por meio de um olhar, uma escuta e uma percepção atenta, pensante e alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos que um docente realmente comprometido com sua atuação deve buscar ao longo de sua trajetória profissional. Resvala-se, mais uma vez, na necessária qualidade, profundidade e abrangência que a formação inicial e continuada dos professores precisa apresentar.

Nesse sentido, Cárnio (no prelo), em seu trabalho fonoaudiológico dentro de um curso de formação pedagógica, observou que a formação do professor estava muito direcionada apenas para duas vertentes: a mera transposição didática do currículo para sala de aula e os conhecimentos que deveriam ser adquiridos pelos alunos. Parece que não era necessário compreender e conhecer o processo de aquisição desses conteúdos,

bem como o efeito que produziam em cada etapa do conhecimento de cada criança, sendo mais importante o produto final obtido e o cumprimento do calendário escolar exigido.

Não será essa a razão de quase 60% dos estudantes brasileiros de 4ª série terem um desempenho tão abaixo do esperado em atividades de linguagem escrita? Não estará faltando propor-lhes atividades mais prazerosas, mas não menos eficazes? Não estará faltando utilizar outros tipos de texto? Será que essas crianças são portadoras de distúrbios de leitura e escrita e, portanto, necessitam de cuidados especiais? Não terá chegado a hora de incluir todos os alunos em todas as atividades propostas, mesmo aqueles com menos habilidades em linguagem?

De acordo com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados considerando a vasta diversidade de tais características e necessidades. Os portadores de necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.

Ainda segundo esse documento, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens, cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem buscar formas eficientes de educar tais crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens marcantes. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

A partir dessas considerações, será analisado, a seguir, o papel do fonoaudiólogo – profissional especialista em comunicação humana – junto ao professor – um comunicador por excelência – e a importância desta parceria para as práticas educativas em sala de aula.

2. 7 Fonoaudiologia e Educação

Neste trabalho, entende-se que o fonoaudiólogo, em sua atuação escolar, não pode exercer sua função de maneira isolada, principalmente ao lidar com os problemas de leitura e escrita.

Assim, concorda-se com Santos e Navas (2002) quando postulam que os fonoaudiólogos, por seus conhecimentos e formação sobre a linguagem e seus distúrbios, estão cada vez mais envolvidos na identificação, avaliação e tratamento de indivíduos com distúrbios de leitura e escrita. Além disso, a contribuição deles no atendimento a esses indivíduos está sendo gradualmente reconhecida por professores, pedagogos, psicólogos e psicopedagogos, de modo que se deva continuar buscando sempre um esforço de colaboração entre todos os profissionais que se relacionam, de alguma forma, com os distúrbios de linguagem escrita.

Por sua vez, Cavalheiro (1999) considera que o educador é quem deve ser o responsável pelo controle do espaço e do processo educativo. O fonoaudiólogo se insere nessa perspectiva como um parceiro no sentido de compreender as diferentes práticas que levam a um melhor desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, acarretam melhor desempenho escolar. O aluno, antes tido como doente, pode ser compreendido e descoberto. Sem querer transformar radicalmente o que já existe ou construir tudo de novo, o fonoaudiólogo pode contribuir para “re-olhar” as mesmas situações e “re-significar” o contexto e as relações em que a linguagem se manifesta e se constitui.

Na mesma vertente, Giroto (1999) salienta que, para a garantia da eficácia e aplicabilidade da atuação do fonoaudiólogo na escola, faz-se necessária uma melhor compreensão de seu trabalho, por parte dos profissionais integrantes da equipe escolar (principalmente o professor), para que todos possam atuar de modo integrado e cooperativo em prol da promoção da saúde e da aprendizagem dos educandos. Quanto ao professor, não basta que ele receba apenas informações sobre o desenvolvimento da fala, da audição, da linguagem, entre outros. É necessário também que o fonoaudiólogo lhe ofereça condições a fim de conhecer melhor os objetivos da prevenção fonoaudiológica na escola a ponto de levá-lo a indagar-se a respeito de sua própria formação profissional. Isso permitirá ao professor conscientizar-se de que a prevenção

em saúde, no âmbito escolar, é algo com o qual precisa se preocupar, até para que a escola como um todo incorpore essa preocupação.

Ainda sobre este tema, Ferreira (1999) e Zorzi (1999) destacam que a maioria dos professores desconhece as suas condições de produção vocal, provavelmente por falta de informação no período de formação e de assessoria na admissão profissional. Além disso, as condições de trabalho do professor, aliadas ao esforço vocal que comumente é observado em sua prática profissional, criam um desgaste físico e psicológico que, certamente, compromete a qualidade de sua atuação. Entretanto, raramente o professor está preparado para realizar suas aulas ou apresentações aplicando recursos eficientes de comunicação. Assim, a Fonoaudiologia, utilizando seus conhecimentos sobre aquisição e desenvolvimento de linguagem, voz, fala, audição, técnicas de apresentação e controle ambiental de ruídos, poderia, em muito, contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse aspecto, Sacaloski, Alavarsi e Guerra (2000) salientam que professor e fonoaudiólogo precisam trabalhar juntos em uma relação de troca, uma vez que cada um tem seu papel e experiência dentro do imenso universo de ações da educação. Isso faz dessa parceria algo essencial. O professor tem função fundamental na observação de qualquer problema apresentado pela criança, principalmente no caso dos distúrbios da comunicação humana, visto que a sala de aula é um dos mais importantes espaços comunicativos da criança.

Em uma perspectiva mais ampla, Penteado (2002) afirma que “a escola é um lugar ideal para o desenvolvimento de projetos de promoção de saúde de amplo alcance e repercussão, que oferece a possibilidade para a ação interdisciplinar e parcerias intersetoriais entre saúde/educação” (p. 31). Nesse sentido, atividades coletivas e propostas grupais poderão ser úteis nas práticas educativas e intervenções fonoaudiológicas em sala de aula, possibilitando uma mudança de paradigma da ação fonoaudiológica no âmbito escolar, não mais focada apenas no aspecto individual, mas principalmente no coletivo/comunitário.

Nessa vertente, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS, 2005), a escola é um agente promotor de saúde, que tem por objetivo fomentar estilos de vida saudáveis em toda a comunidade escolar. A escola promotora de saúde oferece oportunidades e requer compromissos para garantir um ambiente físico e um entorno social positivo e seguro. A promoção da saúde em um ambiente escolar abrange três

grandes áreas, com vários componentes em cada uma: a educação para a saúde, os ambientes e entornos saudáveis e os serviços de saúde e alimentação.

Em consonância com esse conceito, Cárnio (no prelo) destaca que, levando-se em conta o papel da escola enquanto promotora de saúde, ao professor não cabe a função de identificador de doenças. Para essa autora, a parceria entre Fonoaudiologia e Educação ainda é muito tênue e está em construção, sendo que tanto a atuação do Educador quanto a do Fonoaudiólogo não são estanques e devem ser estabelecidas por meio do diálogo, de acordo com a natureza social, histórica e política de cada escola, de cada cidade, de cada país. Neste panorama, o envolvimento das famílias dos alunos também é um aspecto que precisa ser mais priorizado e, por meio desta participação mais efetiva dos pais, torna-se possível obter resultados mais positivos junto às crianças e aos professores.

Com base nas reflexões acima, entende-se que oralidade, letramento, leitura e escrita representam pontos-chave de um todo complexo e multifacetado: a linguagem verbal.

Da oralidade à escrita há um longo caminho a percorrer: habilidades diferentes são requeridas; maturidade, conhecimento de mundo, desenvolvimento cognitivo e intelectual, enfim, uma ampla gama de condições são necessárias para passar de um pólo a outro do mesmo espectro.

Experiências lingüísticas aprimoram a oralidade e, ao mesmo tempo, constituem-se em arcabouço para a aquisição da leitura e da escrita, ou mais especificamente, do letramento.

Sabe-se que ler não é apenas decodificar sons em letras e que escrever não se restringe ao processo oposto. Nesse sentido, concorda-se com Alves (1999), quando este postula que “de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. [...] O leitor dominou a técnica da leitura quando não precisa pensar em letras e palavras: só pensa nos mundos que saem delas; quando ler é o mesmo que viajar” (p. 61; 64).

Assim, enfatiza-se que, para a formação do leitor/escritor e para a prevenção de problemas de leitura e escrita, faz-se necessária a promoção da oralidade vinculada a práticas cotidianas e naturais de eventos de letramento, buscando formar não apenas novos alunos, mas novos cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade moderna letrada.

Dessa forma, a partir dos pressupostos teóricos discutidos anteriormente, serão apresentados os objetivos do presente trabalho.

3. OBJETIVOS

“E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”.
Paulo Freire (1993)

3. 1 Objetivo Geral

Analisar os efeitos da aplicação de um Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem oral e escrita, para alunos de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de São Paulo.

3. 2 Objetivos Específicos

- 3.2.1 Avaliar e categorizar os níveis de linguagem escrita dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental;
- 3.2.2 Estudar e avaliar, por meio de uma pesquisa-ação, os benefícios de uma proposta de práticas reflexivas de linguagem para crianças com aprendizagem adequada à série em questão, para as que apresentam um distúrbio de leitura e escrita já instalado e para aquelas com risco para esta alteração.

4. MÉTODO

“Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário!”
Paulo Freire (1993)

Esta pesquisa caracterizou-se por ser de abordagem predominantemente qualitativa, fundamentada pela metodologia da pesquisa-ação, proposta por André (2004).

De acordo com esta autora (op. cit.),

“[...] a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.”
(p. 33)

No âmbito da Fonoaudiologia Escolar, este trabalho foi voltado para a promoção de linguagem, visando aumentar o interesse dos alunos para a leitura e escrita em sala de aula, com a participação do professor.

Embora o cunho desta pesquisa seja qualitativo, para auxiliar a caracterização e análise dos dados e possíveis generalizações, um estatístico foi consultado e sugeriu também o uso de análise quantitativa, por meio de testes paramétricos e não paramétricos, aplicados de acordo com as possibilidades de cada aspecto analisado.

Antes de sua execução, o projeto desta pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética para Projetos de Pesquisa – CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 16 de junho de 2004, sendo aprovado, sob o nº 371/04, ainda com seu título provisório: “Dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem: estratégias para lidar com esta questão em sala de aula” (Anexo A).

4.1 Caracterização da escola

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual do município de São Paulo. Essa escola situa-se num bairro de classe média-alta da Zona Oeste de São Paulo e atendia, em 2004, aproximadamente 480 alunos de 1ª a 4ª série, nos períodos matutino e vespertino, além contar com uma sala especial, tendo, em média, 35 alunos por sala. As crianças matriculadas eram, em geral, oriundas de classe social baixa, sendo que seus pais eram funcionários (motoristas, copeiras, domésticas etc.) das famílias mais abastadas do bairro em que a escola se localiza.

Nesse ano, a escola disponibilizou a seus alunos, além das aulas regulares, aulas de teatro e reforço pedagógico e estabeleceu uma parceria com uma organização não-governamental, que oferecia assessoria psicológica, fonoaudiológica e oficinas de leitura para os alunos com dificuldades específicas.

4.2 Casuística

Diante dos sucessivos estudos apontando que um índice muito grande de alunos brasileiros chegam à 4ª série sem saber ler e escrever ou com níveis baixos de aquisição das habilidades de leitura e escrita exigidas para esta série (UNESCO, 2003; INEP/MEC, 2003; 2004), optou-se por desenvolver esta pesquisa com alunos da 4ª série, que estão no final do primeiro ciclo de escolarização do nível fundamental. Nesta série, o esperado seria que todos, teoricamente, já estivessem alfabetizados/letrados e, portanto, ficaria mais evidente a observação dos alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em contraposição àqueles que conseguiram superar a demanda exigida até esse momento. Além disso, a 4ª série ainda é um momento em que programas coletivos podem ser realizados de forma lúdica, visando favorecer o envolvimento dos alunos com a leitura e escrita e prevenindo comprometimentos maiores em relação a conteúdos acadêmicos que vão requerer um grau de competência de uso das habilidades escritas cada vez maior nas séries seguintes.

Assim, na tentativa de minimizar as dificuldades dos alunos desta série, selecionou-se duas turmas da 4ª série de uma mesma escola para este estudo: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Observou-se, na época, que a escola seguia um planejamento único para ambas as turmas, dividido por disciplinas, não havendo uma delimitação clara de objetivos gerais e específicos, procedimentos e modo de trabalho com os temas transversais, sugeridos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN).

A princípio, tinha-se por objetivo investigar se a diferença entre os turnos teria alguma influência sobre o desempenho em leitura e escrita dos alunos amostrados. Entretanto, ao final da avaliação e da análise dos dados fornecidos pelas professoras a respeito dos alunos, percebeu-se que o desempenho destes não era significativamente

divergente em ambos os períodos. Por isso, para efeito de análise, considerou-se a amostra como um todo, sem separar as turmas selecionadas.

No ano da coleta dos dados (2004), a escola tinha 36 alunos matriculados no período da manhã (4ª A) e 35 no período da tarde (4ª B). Inicialmente, todos os pais e/ou responsáveis por esses alunos foram convocados a comparecer à escola para serem esclarecidos e convidados a participar da referida pesquisa, assinando, para tanto, um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B). As crianças cujos pais e/ou responsáveis não assinassem o termo de consentimento seriam eliminadas da análise quantitativa deste projeto.

As professoras responsáveis pelas turmas selecionadas (4ª séries A e B) também participaram da pesquisa. Ambas demonstraram ter vários anos de experiência no exercício do magistério e aparentemente estavam na faixa etária de 35 a 40 anos.

Após seguidas convocações de pais, conseguiu-se o consentimento para que 28 alunos da 4ª série do período da manhã (4ª A) participassem do trabalho, correspondendo a 77,7% da turma. Já no período da tarde (4ª B), teve-se a adesão de 33 alunos ao Programa, representando 94,3% do total da classe. Assim, com uma amostra de 61 alunos, iniciou-se o presente trabalho.

Durante a execução do Programa, no entanto, duas alunas do período da tarde saíram da escola. Assim, a amostra de 61 alunos, caiu para 59, sendo composta de 28 alunos do período da manhã e 31 do período da tarde. Após o término do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem proposto neste trabalho, um aluno do turno da manhã foi excluído da amostra por ter faltado em 50% dos encontros do Programa.

Dessa forma, a amostra desta pesquisa constitui-se de 58 alunos regularmente matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, distribuídos conforme as tabelas que seguem.

TABELA 1 – Distribuição da amostra segundo sexo e turma

Sexo	4ª A		4ª B	
	Qtde	%	Qtde	%
Masculino	17	60,7%	19	61,3%
Feminino	11	39,3%	12	38,7%

TABELA 2 – Distribuição da amostra segundo idade e turma

Idades	4 ^a A		4 ^a B	
	Qtde	%	Qtde	%
9a 5m - 9a 11m	6	22,2%	7	25,9%
10a 0m - 10a 11m	15	55,6%	23	85,2%
11a 0m - 11a 11m	3	11,1%	1	3,7%
acima de 12a	3	11,1%	0	0,0%

A idade dos sujeitos foi calculada a partir da data da avaliação (1º semestre de 2004).

Observa-se que, nessa amostra, houve um pequeno predomínio de sujeitos do sexo masculino e que a maior parte dos amostrados estava adequada cronologicamente à sua escolaridade. Os demais dados sobre a caracterização da amostra serão apresentados no item Resultados e Discussões Quantitativos.

4.3 Materiais e Procedimentos

Segue abaixo a descrição dos materiais e procedimentos utilizados na presente pesquisa, separados de acordo com seu momento de uso.

4.3.1 *Materiais de uso geral*

4.3.1.1 Computador e impressora para registro e impressão dos dados coletados;

4.3.1.2 Tinta para impressora;

4.3.1.3 Papel sulfite, lápis preto nº 2, caneta, cola e tesoura;

4.3.1.4 Caderno de registro.

4.3.2 Materiais e Procedimentos para a caracterização da amostra

Após a seleção da escola e dos sujeitos desta pesquisa, já mencionada anteriormente, iniciou-se a caracterização dos 58 participantes dessa amostra (27 da 4^a A e 31 da 4^a B). Para tanto, primeiramente, foi realizado um encontro com os pais dos alunos, quando foi solicitado a eles que respondessem questões referentes à identificação da criança – nome completo, idade, data e local de nascimento, endereço e telefone para contato – e dos pais – nome, idade, ocupação e escolaridade. Além disso, foi verificado se os pais tinham alguma queixa em relação à comunicação oral e escrita de seus filhos e, em caso positivo, solicitou-se que relatassem detalhadamente a natureza e a duração da queixa. Os pais foram questionados ainda sobre o desempenho escolar de seus filhos e sobre suas características comportamentais e de personalidade, por meio de um protocolo de anamnese fonoaudiológica, especialmente elaborado para este estudo (Apêndice A). Adicionalmente, buscou-se saber sobre os hábitos de leitura e escrita e o nível de letramento da família por meio do protocolo de informações sobre o letramento dirigido à família, elaborado por Cárnio et al. (2002) e utilizado na Disciplina “Programa Escola” do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Anexo C).

Logo no início do trabalho, as professoras responsáveis por cada uma das turmas foram solicitadas também a responder um questionário (elaborado por CÁRNIO, 2002) com o objetivo de caracterizar o desempenho de cada aluno em sala de aula, na opinião delas (Anexo D). No final desse instrumento, as educadoras deveriam indicar como avaliavam a aprendizagem de cada aluno em relação à classe, classificando-a como ótima, boa, regular ou insuficiente.

4.3.3 Materiais e Procedimentos para a avaliação

Realizou-se, em seguida, uma avaliação de linguagem oral e escrita em todos os alunos da amostra, com o objetivo de separar os alunos em três grupos: crianças com desempenho adequado em leitura e escrita (classificadas como ótimas e boas); crianças que se encontravam sob risco de uma dificuldade de leitura e escrita (classificadas como

regulares) e crianças que poderiam ser diagnosticadas como portadoras de uma dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita (classificadas como insuficientes). Para essa divisão, levou-se em conta também as respostas das professoras aos questionários de cada criança.

Na avaliação, os alunos foram submetidos ao Protocolo de Avaliação Fonoaudiológica, elaborado para este estudo, a partir das avaliações propostas por: a) Braz e Pellicciotti, 1988; b) Santos e Pereira, 1997; c) Cárnio, et al., 2002 d) Bitar, s/d. (Apêndice B). Essa avaliação constou das seguintes provas:

1) conversa espontânea: dirigida pela pesquisadora, com perguntas abertas sobre assuntos escolares e gravada em fita cassete, utilizando-se um gravador mini-cassete, marca Panasonic, modelo RQ-L309;

2) prova articulatória: os alunos foram solicitados a nomear figuras de um álbum articulatório. As produções foram gravadas em fita cassete, para posterior análise;

3) avaliação perceptual da qualidade vocal: durante a conversa espontânea, a pesquisadora observou informalmente a qualidade vocal dos sujeitos;

4) avaliação perceptiva da fluência: durante a conversa espontânea, a pesquisadora observou informalmente a fluência de fala dos sujeitos;

5) avaliação das condições do sistema miofuncional oral: foi feita uma breve observação sobre as condições dos órgãos fono-articulatórios (língua, lábios, bochechas, dentes e mordida);

6) triagem do processamento auditivo: os alunos foram submetidos à pesquisa de reflexo cócleo-palpebral, avaliação da memória sequencial auditiva verbal e não verbal e da localização sonora em 5 posições espaciais, utilizando-se, para isso, os instrumentos musicais: sino, guizos e agogô;

7) leitura oral: foi apresentado um texto escrito e solicitado que os alunos fizessem a leitura em voz alta, cronometrando-se o tempo dispendido. Também foi feita a gravação em fita cassete, para posterior análise;

8) interpretação oral do texto lido: solicitou-se que os alunos relatassem o que haviam entendido a partir do texto lido, que foi gravado em fita cassete;

9) ditado de texto: foi solicitado aos alunos que escrevessem o ditado em folha sulfite;

10) teste de consciência fonológica: realizou-se, oralmente, as seguintes provas: síntese silábica, síntese fonêmica, rima, segmentação fonêmica, exclusão fonêmica e transposição fonêmica, gravadas em fita cassete;

11) produção escrita a partir de um tema preestabelecido: foi dada uma folha de sulfite aos alunos para que fizessem uma produção escrita a partir do tema: “Se eu fosse o presidente....”, com tempo livre para a realização da prova.

Essa avaliação foi aplicada aos alunos, individualmente, seguindo a mesma seqüência de tarefas para todos. Para os que se recusavam a ler e escrever, alegando que não eram capazes, a avaliadora mostrava palavras isoladas para serem lidas e solicitava a escrita espontânea do aluno, além de um ditado de palavras e frases simples. Os textos para leitura oral e interpretação e para o ditado foram extraídos de Braz e Pellicciotti (1988) e são direcionados para alunos com nível de escolaridade de 3ª e 4ª séries.

Cada indivíduo demorou em média 30 minutos para realizar todas as provas do protocolo de avaliação. Nos casos em que a pesquisadora encontrou problemas relevantes em algum dos itens testados, os pais e/ou responsáveis foram informados sobre a alteração detectada e orientados a procurar atendimento especializado.

O tempo gasto para a avaliação foi de aproximadamente um mês, sendo que a pesquisadora realizava esta atividade na escola três vezes por semana.

4.3.4 Materiais e Procedimentos para a observação das turmas

Antes do início da aplicação do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem, além da avaliação individual dos alunos, a pesquisadora realizou uma observação na sala de aula de cada turma, utilizando, para isso, um caderno de registro, a fim de caracterizar a atuação da professora e sua interação com os alunos e destes entre si na situação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o objetivo dessa observação foi o de proporcionar um conhecimento do contexto com o qual o trabalho seria desenvolvido, a fim de propor um programa de atividades reflexivas de linguagem adequado e efetivo.

4.3.5 Materiais, Procedimentos e Critérios para a preparação do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL)

Na tentativa de oferecer ao professor estratégias eficientes para lidar com a inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, foi proposto um conjunto de quatorze práticas reflexivas de linguagem, desenvolvido simultaneamente em ambas as classes. Semanalmente, durante aproximadamente uma hora, a pesquisadora realizava as atividades em sala de aula, na presença da professora responsável pela turma.

Cada atividade foi previamente preparada tendo como objetivo desenvolver habilidades consideradas relevantes no processo de aquisição de leitura e escrita. Em todas as atividades, havia uma etapa oral e outra escrita do tema proposto.

A partir da combinação dos dados coletados na avaliação (Apêndice B) e da análise das respostas das professoras aos questionários sobre o desempenho de cada aluno (Anexo C), as classes foram separadas em grupos, de acordo com o nível de conhecimento sobre a língua escrita que cada um possuía (ótimos, bons, regulares e insuficientes). Na maior parte dos casos a avaliação da professora e da pesquisadora tiveram resultados equivalentes em relação ao desempenho dos alunos. Entretanto, quando a opinião da professora e da pesquisadora sobre o desempenho de um aluno eram divergentes, esta recorria à professora em busca de mais informações sobre a criança em questão, a fim de melhor classificá-la e, assim, tentar proporcionar a ela maiores ganhos com o trabalho fonoaudiológico a ser desenvolvido. Foram formados seis grupos de trabalho com seis alunos em cada, sendo que as crianças cujos pais não assinaram o termo de consentimento também participaram das atividades, embora seus dados não tenham sido utilizados nesta pesquisa.

Para a organização dos grupos, a produção escrita de cada aluno foi analisada e classificada com base em dois critérios, ou seja, nas categorias de análise ortográfica e textual descritas a seguir.

Entretanto, conforme Bagno (2003), neste trabalho a noção de “erro” deve ser entendida como “tentativa de acerto”. Essa mudança de paradigma baseia-se no pressuposto de que a língua escrita é uma tentativa de análise da língua falada e essa análise é feita utilizando-se as referências que o usuário da escrita possui no ato de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico.

Quanto à análise ortográfica, levando-se em conta que o texto ditado era adequado para a escolaridade dos alunos amostrados e possuía apenas 59 palavras, em sua maioria conhecidas do público-alvo desta pesquisa, organizou-se o critério descrito abaixo para quantificar as palavras grafadas ortograficamente fora do padrão esperado. Dessa forma, a unidade de erro contabilizada foi a palavra errada, independentemente da quantidade de erros ortográficos nela encontrada.

Critério de classificação ortográfica:

- foram considerados ÓTIMOS os alunos que grafaram entre 1 e 10 palavras ortograficamente diferentes do padrão correto, o que corresponde a até 25% do texto grafado de forma não ortográfica;
- foram considerados BONS os alunos que contabilizaram de 11 a 19 tentativas de acerto, ou seja, até 50% das palavras grafadas de forma errada;
- foram considerados REGULARES os alunos que produziram de 20 a 29 tentativas de acerto, o que corresponde a até 75% do texto comprometido;
- foram considerados INSUFICIENTES os alunos que somaram mais de 30 tentativas de acerto, tendo mais de 75% de seu texto escrito de forma incorreta.

Quanto à análise textual, a produção dos alunos foi classificada como:

- foram considerados ÓTIMOS os alunos que tiveram seus textos considerados como adequados em, no mínimo, 75% das categorias de análise;
- foram considerados BONS os alunos que tiveram seus textos classificados como adequados em até 50% das categorias de análise;
- foram considerados REGULARES os alunos que tiveram seus textos considerados como adequados em até 25% das categorias de análise;
- foram considerados INSUFICIENTES os alunos que tiveram um desempenho inferior a 25% nas categorias de análise textual estabelecidas nesta pesquisa.

Dessa contabilização foram retirados quatro alunos que, na avaliação inicial, não conseguiram ou se recusaram a escrever o texto sob ditado e produziram apenas palavras isoladas, sendo suas produções analisadas individualmente no item 5.1 (Estudos de casos).

Assim, a produção escrita de cada aluno na avaliação foi analisada individualmente, seguindo as categorizações ortográficas e textuais propostas acima e cada sujeito foi classificado globalmente a partir da quantidade de tentativas de acerto encontrada em seu texto.

Na execução do Programa, optou-se por iniciar os encontros com tarefas mais fechadas, realizadas em grupos de seis ou sete crianças, tendo sido mescladas em um mesmo grupo crianças consideradas ótimas, boas, regulares e com mais dificuldade, no intuito de que se auxiliassem mutuamente. A pesquisadora também lembrava insistentemente as crianças de que a participação de todos era muito importante para o resultado final do trabalho e que, dependendo da tarefa, um ou outro membro do grupo poderia apresentar mais ou menos dificuldade, sendo primordial que todos se ajudassem e que não houvesse discriminação de nenhuma natureza.

No início do trabalho, a divisão da classe em grupos foi motivo de grande divergência entre os alunos, que preferiam escolher seus companheiros de trabalho. No entanto, foi-lhes explicado que, para o trabalho que seria realizado, aquela era a melhor forma de organização, além de ser importante o relacionamento entre colegas que não estavam acostumados a trabalhar juntos.

Na execução das atividades, observou-se que, nos grupos, alguns alunos não participavam nem das tarefas em que predominava a comunicação oral, nem das demais, em que a escrita era o principal foco de trabalho. Por outro lado, muitas crianças eram bastante participativas e respondiam prontamente as questões propostas verbalmente ou por escrito. Dessa forma, na tentativa de promover um maior envolvimento de todos, a partir do décimo encontro, optou-se por realizar as atividades em duplas, compostas por uma criança com mais facilidade em leitura e escrita e outra que apresentava mais dificuldade.

Ao final de cada encontro, a pesquisadora registrava suas impressões sobre aquele trabalho num diário para posterior análise qualitativa dos dados. As atividades escritas produzidas pelos alunos também foram recolhidas e arquivadas.

4.3.6 Materiais e Procedimentos para a execução do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL)

Serão apresentados, no Quadro 1, os objetivos, materiais e procedimentos de cada um dos quatorze encontros do Programa proposto neste estudo.

Quadro 1 – Objetivos, materiais e procedimentos do PPRL

Encontros	Objetivos	Materiais e Procedimentos
1	1) Compreensão de linguagem oral; 2) Desenvolvimento fonológico/fonêmico (conceito de rima, associação fonema/grafema); 3) Leitura de palavras; 4) Produção escrita de palavras que continham rimas.	- Os alunos foram divididos em grupos e instruídos a ouvir a música “A casa” (Vinícius de Moraes, 1980). - Em seguida, conversou-se com os mesmos sobre aspectos relacionados à forma e ao conteúdo da letra da música; - Perguntou-se se sabiam o que era rima e solicitou-se que dessem exemplos de outras músicas e/ou versos que continham rimas; - Pediu-se que falassem quais palavras rimavam na música apresentada. Estas foram anotadas na lousa e solicitou-se que dissessem quais eram os sons que rimavam; - Forneceu-se a cada grupo uma palavra anotada em uma folha de sulfite (apêndice D) para que escrevessem o maior número de rimas possíveis para a palavra apresentada. Ao final do tempo estipulado (15 minutos), um aluno de cada grupo leu para a classe a palavra dada e as demais que conseguiram lembrar.
2	1) Compreensão de linguagem oral; 2) Desenvolvimento fonológico/fonêmico (retomada do conceito de rima e da associação fonema/grafema, introdução do conceito de aliteração); 3) Leitura de palavras; 4) Produção escrita de palavras que continham aliteração.	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Introduziu-se o conceito de aliteração, mostrando-se que, mudando apenas a letra inicial da palavra, obtém-se uma palavra nova, com som, sentido e grafia diferentes; - Conversou-se com os alunos, buscando contextualizar a atividade e colocou-se na lousa um grupo de palavras com o mesmo final e sem a letra inicial. Pediu-se para que a classe encontrasse letras diferentes para completar as palavras com as terminações dadas. - Distribuiu-se a cada grupo uma folha sulfite contendo palavras formadas pelos mesmos grafemas, que diferiam apenas pela letra inicial (apêndice E) e pediu-se que as completassem da maneira que quisessem, respeitando as possibilidades da língua; - Ao final do tempo estipulado, as palavras foram colocadas na lousa e cada grupo disse como as completou.
3	1) Desenvolvimento fonológico/fonêmico (retomada do conceito de aliteração e da associação fonema/grafema, introdução da noção de segmentação grafêmica e vocabular); 2) Leitura de palavras; 3) Produção escrita de acrósticos.	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Apresentou-se um acróstico para os alunos, questionando-os a respeito daquele tipo de texto. - Em seguida, explicou-se sobre como montá-los, distribuiu-se uma folha sulfite (apêndice F) e solicitou-se que cada grupo fizesse acrósticos com os nomes de cada membro do grupo. Caso um colega não soubesse escrever, o grupo deveria respeitar aquilo que ele conseguisse produzir e, se necessário, escrever por ele. - Por fim, cada grupo apresentou seus acrósticos para o restante da classe, escrevendo-os na lousa.
4	1) Desenvolvimento fonológico/fonêmico (retomada dos conceitos de: associação fonema/grafema, segmentação grafêmica e vocabular. Introdução dos conceitos de: consciência e segmentação silábica e princípio de invariância); 2) Leitura de palavras; 3) Produção escrita de palavras por meio da combinação de sílabas.	- Os alunos foram divididos em grupos. Retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Questionou-se se sabiam a diferença entre sílabas e letras; - Ressaltou-se a importância da sílaba para o sentido da palavra, mostrando que cada palavra tem um número de sílabas diferente e que as sílabas podem ter 1, 2, 3 ou 4 letras; - Explicou-se que, mudando uma sílaba, temos uma nova palavra. - Ofereceu-se a cada grupo uma folha sulfite contendo uma palavra (apêndice G) e pediu-se que, a partir dela, escrevessem o maior número de palavras que conseguissem, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior. - Todos os grupos receberam outra folha sulfite (apêndice G) com um conjunto de 8 sílabas e deveriam formar o maior número de palavras que conseguissem usando apenas as sílabas dadas.

Quadro 1 – Objetivos, materiais e procedimentos do PPRL (continuação)

Encontros	Objetivos	Materiais e Procedimentos
5	1) Desenvolvimento fonológico/fonêmico (retomada dos conceitos de aliteração, consciência e segmentação silábica e princípio da invariância); 2) Aprimoramento das habilidades lingüísticas e metalingüísticas: associação de idéias nas modalidades oral e escrita; 3) Leitura de palavras; 4) Produção escrita de palavras pertencentes a uma mesma categoria semântica.	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Conversou-se com os alunos sobre a relação semântica entre as palavras e se já haviam percebido que, quando se fala uma palavra, logo se lembra de outra, por exemplo: chave – porta; caneta – papel; gaiola – passarinho, etc. - Apresentou-se, oralmente, uma palavra-chave e solicitou-se que cada criança dissesse uma palavra relacionada à palavra dada. As palavras ditas foram escritas na lousa. - Foi dada, para cada grupo, uma folha sulfite (apêndice H), contendo um tema. Os alunos deveriam escrever o maior número de palavras que conseguissem lembrar, no tempo determinado. As palavras escritas, necessariamente, deveriam estar relacionadas ao tema e ortograficamente corretas. - No final do tempo estipulado, um membro de cada grupo apresentou à classe a resolução da atividade recebida por sua equipe.
6	1) Aprimoramento das habilidades lingüísticas e metalingüísticas: associação de idéias e resolução de situações-problema, nas modalidades oral e escrita; 2) Leitura de texto; 3) Produção escrita de texto a partir de um tema dado.	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Questionou-se se sabiam o que era um problema; - Explicou-se que não existem somente problemas matemáticos e sim, situações complicadas no dia-a-dia, as quais chamamos de problemas; - Perguntou-se se já haviam vivido algum problema (de saúde, na escola, em casa, na rua) e como fizeram para resolvê-lo; - Propôs-se, oralmente, um problema e solicitou-se que verbalizassem sugestões para solucioná-lo. As mesmas foram anotadas na lousa. - Distribuiu-se, para cada grupo, uma folha sulfite (apêndice I) contendo uma frase que expressava uma situação-problema. Pediu-se que discutissem sobre a melhor maneira de resolvê-lo e escrevessem a resposta do grupo na folha dada. - Depois que todos os grupos resolveram suas questões, uma criança de cada grupo foi convidada a ler o problema e a resposta da equipe.
7	1) Aprimoramento das habilidades lingüísticas e metalingüísticas: resolução de situações-problema, nas modalidades oral e escrita; 2) Promoção do letramento em atividades orais e escritas: apresentação e produção escrita do gênero textual convite; 3) Leitura de texto.o	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Distribuiu-se, para cada grupo, uma folha sulfite (apêndice J) contendo o texto “Lúcia-já-vou-indo” (Penteado, s/d) e realizou-se a leitura do mesmo para os alunos; - Pediu-se que localizassem o convite que havia no texto; - Solicitou-se que encontrassem no convite do texto as seguintes informações: motivo do convite; data da festa; local da festa; quem está convidando?; quem está sendo convidado? As respostas foram anotadas na lousa; - Apresentou-se a cada grupo um tipo de convite diferente (aniversário, casamento, formatura, show, bodas de ouro, festa junina) e pediu-se que encontrassem no texto do convite os mesmos elementos discutidos anteriormente; - Cada grupo foi motivado a pensar em um evento fictício para o qual deveria escrever um convite em folha sulfite entregue pela pesquisadora (apêndice J), que seria remetido a um outro grupo.

Quadro 1 – Objetivos, materiais e procedimentos do PPRL (continuação)

Encontros	Objetivos	Materiais e Procedimentos
8	1) Promoção do letramento em atividades orais e escritas: retomada do gênero textual convite, apresentação e produção escrita do gênero textual propaganda; 2) Leitura de texto.	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos; - Conversou-se com os alunos sobre os principais aspectos das propagandas; - Cada grupo sorteou uma figura ilustrativa de um produto existente no mercado e recebeu uma folha sulfite (apêndice K) na qual deveria elaborar uma propaganda para o produto. Em seguida, os grupos apresentaram seus anúncios para a classe; - Dando continuidade, cada grupo recebeu uma outra folha sulfite (apêndice K), na qual deveria criar um produto que não existia no mercado e escrever uma propaganda para ele, a partir dos aspectos discutidos anteriormente. Ao término da atividade escrita, os grupos apresentaram oralmente suas propagandas para a classe.
9	1) Promoção do letramento em atividades orais e escritas: retomada do gênero textual propaganda, apresentação e produção escrita do gênero textual notícia; 2) Leitura de texto.	- Os alunos foram divididos em grupos e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Questionou-se se assistiam notícias na TV, para que elas servissem, se eram úteis, onde eram veiculadas etc.; - Leu-se uma notícia de revista para os alunos (VEJA, 2004) e fez-se perguntas oralmente sobre ela, para verificar a compreensão; - Distribuiu-se a cada grupo uma folha sulfite (apêndice L) contendo uma frase temática e pediu-se que escrevessem notícias interessantes sobre o tema proposto; - Organizou-se uma apresentação das notícias como num telejornal sendo que cada grupo escolheu um “repórter” para ler sua notícia para a classe.
10	1) Promoção do letramento em atividades orais e escritas: retomada do gênero textual notícia, apresentação e produção escrita do gênero textual bilhete; 2) Leitura de texto; 3) Aprimoramento da produção escrita: ortografia.	- Os alunos foram divididos em duplas e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos. - Questionou-se se sabiam o que era um bilhete, para que servia e se já haviam escrito algum; - Escreveu-se algumas palavras ortograficamente erradas na lousa e pediu-se que as duplas encontrassem o que estava errado e mostrassem a forma correta de grafá-las; - Ofereceu-se a cada dupla uma folha sulfite (apêndice M) contendo um texto escrito em forma de bilhete. Pediu-se que achassem os 13 erros ortográficos que o autor do bilhete cometeu ao escrevê-lo e reescrevessem o texto de forma correta.
11	1) Promoção do letramento em atividades orais e escritas: retomada do gênero textual bilhete; 2) Leitura de texto; 3) Aprimoramento da produção escrita: coesão e coerência textual.	- Os alunos foram divididos em duplas e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos; - Colocou-se frases com lacunas na lousa e pediu-se que os alunos as completassem; mostrou-se as formas possíveis e as que faziam com que as frases ficassem confusas ou ininteligíveis; - Cada dupla recebeu uma folha sulfite (apêndice N) contendo um texto com lacunas e outra com um caça-palavras. Os alunos deveriam procurar no caça-palavras as palavras que se encaixassem no texto de forma a torná-lo coeso e coerente. - Ao final da atividade, os alunos realizaram a leitura do texto completo, com o auxílio da pesquisadora.

Quadro 1 – Objetivos, materiais e procedimentos do PPRL (continuação)

Encontros	Objetivos	Materiais e Procedimentos
12	1) Leitura e compreensão de texto; 2) Aprimoramento da produção escrita: coesão e coerência textual.	- Os alunos foram divididos em duplas e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos; - Questionou-se se conheciam os elementos que uma história precisava ter e foram mostradas as partes principais de uma narrativa; - Leu-se para a classe um texto fora de ordem. Perguntou-se se entenderam o que havia sido lido e por quê; - Colocou-se na lousa 3 ou 4 frases que formavam uma seqüência e pediu-se que os alunos encontrassem, oralmente, a ordem correta, enquanto a pesquisadora as enumerava conforme a seleção dos alunos; - Cada dupla recebeu uma folha sulfite contendo um texto fora de ordem (apêndice O) e deveria recortá-lo em tiras, organizar a história de forma que tivesse sentido e colá-lo em outra folha sulfite. - Ao final, a história foi lida pelos alunos e foram feitas perguntas sobre o texto, buscando sua compreensão.
13	1) Leitura e compreensão de texto; 2) Aprimoramento da produção escrita: coesão e coerência textual.	- Os alunos foram divididos em duplas e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos; - Leu-se para a turma um texto em que o começo e o final pertenciam a uma história e o meio pertencia a outra. Questionou-se se a compreensão desta história era possível, por que e o que havia de errado com ela; - Cada dupla recebeu uma folha sulfite contendo uma história (apêndice P) com início e fim, mas sem o meio. A história deveria ser completada pela dupla, mantendo coerência com as partes dadas. No final, os alunos que quiseram puderam ler suas histórias para a classe.
14	1) Leitura e compreensão de texto; 2) Aprimoramento da produção escrita: coesão e coerência textual.	- Os alunos foram divididos em duplas e retomou-se as atividades do encontro anterior, buscando-se verificar a aprendizagem dos objetivos estabelecidos; - Conversou-se com a classe sobre a importância de cada parte do texto; - Leu-se para a turma um trecho do livro Pedrinho Esqueleto (Carr, 1994) e distribuiu-se uma folha sulfite (apêndice Q) para cada dupla. Solicitou-se que inventassem e redigissem uma continuação e um desfecho para a história. - No final, os alunos que quiseram puderam ler suas produções para a classe.

4.3.7 Materiais e Procedimentos para a reavaliação

Ao final do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem, uma nova avaliação de linguagem foi realizada, buscando verificar as mudanças ocorridas e a influência que as atividades aplicadas tiveram em cada criança, principalmente naquelas que apresentavam mais dificuldades em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

Para a reavaliação, utilizou-se o protocolo de reavaliação fonoaudiológica, elaborado para este estudo, a partir das avaliações propostas por: a) Braz e Pellicciotti, 1988; b) Santos e Pereira, 1997; c) Cárnio, et. al. 2002 d) Bitar, s/d. (Apêndice C). Desse protocolo, constaram as mesmas provas da avaliação com algumas modificações: as perguntas que direcionaram a conversa espontânea, dessa vez, giraram em torno do aproveitamento de cada aluno do PPRL; as provas de avaliação da articulação, voz, fluência, do sistema miofuncional oral e processamento auditivo só foram retestadas nos sujeitos que apresentaram alteração na avaliação inicial; foram mantidos os mesmos textos de leitura e ditado, bem como a prova de consciência fonológica e o tema da produção de texto.

A mesma classificação de análise ortográfica e textual foi utilizada, verificando-se os ganhos obtidos com o PPRL para os amostrados que se encontravam anteriormente em cada um dos níveis de conhecimento da língua escrita aqui estabelecidos.

Diante da grande quantidade de dados colhidos de diferentes aspectos da comunicação oral e escrita dos alunos amostrados, optou-se neste trabalho por privilegiar a análise da produção escrita dos indivíduos, comparando os momentos prévios e posteriores ao PPRL, verificando-se, assim, se a linguagem escrita sofreu algum tipo de influência advinda do Programa proposto.

4.3.8 Procedimentos para elaboração dos critérios de análise

Para analisar de forma mais detalhada a produção escrita dos amostrados, elaborou-se dois tipos de critérios que contemplam a ortografia e os elementos textuais. A seguir, serão apresentados cada um deles.

4.3.8.1 Critérios para análise ortográfica das avaliações e reavaliações

A fim de facilitar a classificação dos resultados obtidos pela pesquisadora na prova de escrita sob ditado, foram elaboradas as seguintes categorias de análise

ortográfica, a partir dos achados científicos de Nunes et al (2003), Lemle (2004) e Zorzi (1998).

- 1 – Acréscimo de grafema: adição de um ou mais grafemas na estrutura original da palavra;
- 2 – Omissão de grafema: ausência de um ou mais grafemas constituintes da palavra;
- 3 – Troca na ordem das letras: inversão da ordem de letras dentro de uma sílaba ou palavra;
- 4 – Dificuldade quanto ao formato da letra: traçado irregular da letra, não permitindo sua completa inteligibilidade;
- 5 – Trocas de grafemas de natureza auditiva: dificuldade perceptual em grafar fonemas que se distinguem pelo traço de sonoridade;
- 6 – Transcrição da fala: erros decorrentes da transposição da fala para a escrita, ignorando as particularidades desta segunda modalidade;
- 7 – Supercorreção: generalização de regras contextuais que deveriam ser utilizadas em outras situações;
- 8 – Trocas de grafema de natureza visual: nesta categoria foram classificadas as trocas de grafemas visualmente semelhantes, que se distinguem apenas por sua posição espacial, bem como as trocas decorrentes da situação de concorrência de letras, na qual mais de um grafema, na mesma posição, pode servir para representar um dado som. Considera-se que, neste caso, a única maneira de grafar corretamente a palavra seria memorizando visualmente sua forma;
- 9 – Dificuldade quanto a segmentação silábica e/ou vocabular: dificuldade de separar ou unir grafemas em sílabas e sílabas em palavras;
- 10 – Uso indevido de maiúsculas e minúsculas: dificuldade quanto ao uso de letras maiúsculas em situações de início de frase, nomes próprios e demais circunstâncias específicas;
- 11 – Dificuldade quanto ao uso de acentuação: erros decorrentes de ausência ou acréscimo de acento gráfico;
- 12 – Dificuldade quanto ao uso de pontuação: erros decorrentes de ausência ou acréscimo desnecessário dos sinais de pontuação. Os sinais de pontuação são entendidos aqui como parte das convenções próprias do sistema simbólico da escrita e têm como função representar a marcação prosódica da linguagem falada. Nesse sentido, optou-se por incorporá-los à análise ortográfica dos textos ditados nesta pesquisa.

4.3.8.2 Critérios para a análise textual das avaliações e reavaliações

Para a análise textual das produções escritas dos alunos na avaliação e na reavaliação, foram elaborados alguns critérios, adaptados a partir dos pressupostos teóricos sobre coesão e coerência textual de Koch e Travaglia (2002) e Fávero et al (2003). Estes critérios são:

- 1 - Presença de coesão (conhecimento lingüístico, elementos da língua, valores e usos): de acordo com Koch e Travaglia (2002), “a coesão textual revela a importância do conhecimento lingüístico, para a produção do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência” (p. 14);
- 2 - Uso de parágrafo como unidade de construção textual: conforme Fávero et. al (2003), o parágrafo é um recurso individual, composto de um ou mais períodos reunidos em torno de idéias estritamente relacionadas (p. 25);
- 3 - Inteligibilidade textual: “possibilidade de estabelecer um sentido para o texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 21);
- 4 - Continuidade de idéias: presença no texto de “uma idéia unificadora, que cria uma relação entre os elementos que constituem o texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 31);
- 5 - Conhecimento de mundo: experiências e saberes que o ser humano acumula ao longo de sua vida e que aparecem nos textos escritos, desempenhando um papel importante no estabelecimento da coerência textual;
- 6 - Intertextualidade: conhecimento prévio de outros textos que perpassa em determinada produção textual;
- 7 - Inferência: “é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos do texto que ele busca compreender e interpretar” (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 79);
- 8 - Contextualidade: “fatores que ‘ancoram’ o texto em uma situação comunicativa determinada” (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 81);
- 9 - Informatividade: “grau de previsibilidade da informação contida no texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 86).

A partir desses critérios, analisou-se quantitativamente as produções iniciais e finais de cada uma das crianças amostradas. Realizou-se também uma análise

qualitativa do Programa aplicado entre as duas avaliações, buscando verificar a evolução dos alunos durante este conjunto de atividades. Os resultados obtidos a partir dessas análises serão apresentados a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer.”

Rubem Alves (1993)

Neste capítulo, serão apresentados os dados referentes à caracterização da amostra de crianças e de seus pais/responsáveis e a análise quantitativa da avaliação e reavaliação dos indivíduos em questão. Além disso, será realizada uma análise qualitativa do desempenho dos alunos no Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem, precedido pela observação das turmas em que este foi desenvolvido.

Durante a avaliação inicial dos alunos amostrados deste trabalho, conforme já relatado anteriormente, identificou-se quatro deles que não eram capazes de realizar uma produção escrita no nível alfabético. Como os dados desses alunos não eram passíveis de uma análise quantitativa, optou-se por analisá-los individualmente, de forma qualitativa, apresentando as particularidades de cada um, antes, durante e depois do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem proposto nesta pesquisa. Inicialmente, pensou-se em excluir esses sujeitos da amostra. Entretanto, como se tem por objetivo estudar os benefícios de uma proposta de práticas reflexivas de linguagem tanto para crianças com aprendizagem adequada, como para aquelas com uma alteração de leitura e escrita já instalada, decidiu-se por trabalhar com esses sujeitos dentro do Programa e, dessa forma, julgou-se importante que se fizesse uma análise de seus desempenhos em cada etapa da pesquisa, com o intuito de contribuir com o professor no sentido de mostrar a ele a possibilidade de inclusão dessas crianças nas atividades programadas para o restante da turma.

5.1 Estudos de casos

5.1.1 Estudo de caso I

- **Identificação**

Nome: R. M. R. S.

Idade na data da avaliação: 11 anos e 7 meses

Sexo: masculino   D.N.: 12/10/1992

Escolaridade: 4ª série – Ensino Fundamental

Período: manhã (turma A)

- Histórico

A anamnese fonoaudiológica a respeito de R. foi realizada com sua mãe. Nesta ocasião, a mesma declarou que a criança morava apenas com ela e a irmã, de 15 anos. Os pais eram separados e R. tinha pouco contato com o pai. A mãe exercia a função de bancária e cursou o ensino médio completo. O pai trabalhava como motorista e havia cursado o Ensino Fundamental completo.

Quando questionada se tinha alguma queixa fonoaudiológica em relação a R., a mãe referiu que ele tinha uma “alteração de processamento auditivo” (sic). Segundo ela, R. teve dificuldade de adaptação na 1ª escola que frequentou, quando estava no Jardim, aos 4 anos. Essa escola o encaminhou para uma avaliação psicológica, constatando que ele seria “superdotado” (sic). A psicóloga, por sua vez, orientou a mãe a procurar uma fonoaudióloga, que sugeriu a R. uma avaliação do processamento auditivo. Essa avaliação, de acordo com a mãe, teria revelado dificuldades auditivas. Essas informações não puderam ser comprovadas, visto que a mãe não dispunha de nenhum exame ou relatório dos profissionais pelos quais R. já havia sido atendido.

A mãe relatou ainda que, nessa época, a criança iniciou tratamento fonoaudiológico e psicológico e os frequentou por um ano e meio. Nesse período, a mãe achou que R. apresentou progressos quanto ao comportamento, mas não em relação aos aspectos fonoaudiológicos. A família passou, então, pela separação dos pais e os tratamentos tiveram que ser interrompidos. No ano de 2004, por orientação da escola, R. começou a receber atendimento psicológico e fonoaudiológico em uma organização não-governamental (ONG) que trabalhava em parceria com a escola de R.

Quanto ao desempenho escolar, segundo a mãe, na época da entrevista (maio de 2004), R. não sabia ler nem escrever, embora tivesse facilidade para aprender. Além disso, trocava todas as letras na fala e na escrita (sic).

R. iniciou seus estudos na escola atual em 2003, quando cursou a 3ª série. Antes, frequentava uma escola particular. Fez a pré-escola e a 1ª série duas vezes, demonstrando já ter dificuldade de aprendizagem nessa época. No ano em que este trabalho se realizou (2004), R. vinha frequentando aulas de reforço em sua unidade escolar, duas vezes por semana, no período da tarde.

De acordo com a mãe, R. enxergava e ouvia bem. Era distraído, um pouco bagunceiro e prestava atenção somente quando queria. Teve alguns episódios de otite nos primeiros anos de vida e doenças próprias da infância, como catapora, sem

complicações. Não tinha história de problemas respiratórios, embora apresentasse ronco e sialorréia noturna e respiração oral (sic).

A informante referiu, ainda, que R. era muito quieto e reservado e tinha poucos amigos. Ela negou a existência de deficiências ou problemas comunicativos na família, mas afirmou que ela própria teve história de repetência em sua trajetória escolar. Relatou também que não gostava de ler nem de escrever e não tinha tempo para isso. Não costumava ler nem redigir nenhum tipo de material escrito. Considerava, entretanto, que a escrita era importante por se tratar de uma forma de comunicação. Mencionou que incentivava o filho a ler e escrever por meio de hábitos como aquisição de livros e jogos de computador em que a criança deveria ler as instruções. Também afirmou que lia histórias de livros infantis para R.

Quanto aos antecedentes constitucionais, a mãe revelou que teve hipertensão arterial durante a gestação de R., controlada por medicamentos. A criança nasceu a termo, por meio de cesárea, pesando 5000g. Não necessitou de cuidados especiais ao nascer e teve alta com a mãe. O aleitamento materno exclusivo se deu até os 6 meses, quando a mamadeira foi introduzida, sendo utilizada até os 2 anos de idade. O uso de chupeta ocorreu por alguns meses. Aos 4 meses, a mãe já havia introduzido alimentação pastosa e sólida na dieta da criança.

Quanto ao desenvolvimento motor, R. sentou sem apoio aos 6 meses, engatinhou aos 8 meses, mas só começou a andar com 1 ano e 8 meses. A mãe disse que o atraso foi causado pelo excesso de peso da criança. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, emitiu as primeiras palavras com 1 ano e 3 meses e falou frases com mais de 2 anos.

• Opinião da Professora

Em questionário respondido por escrito pela professora, esta referiu que R. sempre compreendia ordens simples adequadamente, mas somente às vezes compreendia ordens mais complexas. Também afirmou que o aluno tinha dificuldade em organizar suas idéias de forma lógica.

Embora o léxico de R. se apresentasse adequado para sua idade, ele conseguia ler apenas palavras isoladas, não sendo capaz de ler frases ou textos. O mesmo acontecia em relação à escrita, pois, de acordo com a professora, R. conseguia grafar alfabeticamente apenas palavras, nas quais se observavam problemas de ortografia, trocas e omissões de letras. A professora destacou ainda que R. precisava

constantemente ter a atenção chamada e que se saía melhor quando recebia instruções dadas de modo visual. Quanto ao desempenho, R. necessitava freqüentemente da ajuda da professora e/ou de colegas na realização das tarefas e era comunicativo com os demais. Para a educadora, as principais dificuldades do aluno estavam relacionadas à escrita, à leitura e à matemática e seu aproveitamento em relação à classe era insuficiente.

- Avaliação

Na triagem inicial, realizada em junho/2004, observou-se que, fisicamente, R. apresentava estatura maior que os demais meninos de sua turma, além de estar, aparentemente, acima do peso ideal.

Em relação à voz e à fluência da fala, não foram observadas alterações evidentes. Os órgãos fonoarticulatórios apresentaram tons e mobilidades adequados, apesar da língua, em posição habitual, estar no assoalho da boca. R. apresentou respiração oronasal e sobremordida.

Quanto à emissão oral, observou-se trocas e omissões fonêmicas que comprometiam consideravelmente a inteligibilidade de sua fala. Foram notadas as seguintes alterações: trocas relacionadas à sonoridade dos fonemas e anteriorização da língua, omissões dos fonemas /r, l/ em posição de final de sílaba e de grupo consonantal e simplificação de fonemas em posição de encontro consonantal. Essas alterações interferiam tanto na produção escrita como na leitura oral.

Na triagem do processamento auditivo, R. apresentou reflexo cócleo-palpebral para o som do agogô (90dB), localizou os sons em todas as cinco direções apresentadas (acima, à direita, à esquerda, na frente e atrás da cabeça), memorizou corretamente duas das três seqüências de quatro instrumentos apresentadas e apenas uma das três seqüências de quatro sons verbais (sílabas) propostas, demonstrando dificuldade com sons verbais em seqüência.

Em um teste específico de consciência fonológica, R. teve bom desempenho somente na tarefa de síntese silábica. Acertou apenas um dos cinco itens da prova de síntese fonêmica e dois dos cinco itens da prova de rima. Nas tarefas de segmentação, exclusão e transposição fonêmica, não acertou nenhum dos itens propostos. Esses resultados demonstraram alterações significativas quanto às habilidades de consciência fonológica e fonêmica, não compatíveis com a idade e a escolaridade do aluno.

Na avaliação da leitura oral e da compreensão de leitura, além das trocas e omissões articulatórias já descritas, observou-se também decodificação de forma silabada e muito lentificada. Para não aumentar o constrangimento de R., a avaliadora interrompeu sua leitura quando, após 12 minutos e 03 segundos, ele havia lido apenas dois parágrafos do texto proposto (trecho composto de 55 palavras), fato este que surpreendeu pela dificuldade em decodificar um texto adequado à sua faixa de escolaridade. Durante a leitura, o aluno apresentou ainda erros por excesso de previsão, ou seja, lia o início do vocábulo e adivinhava o restante, não respeitou a pontuação do texto e leu de forma entrecortada e sem ritmo. Todas essas dificuldades, apontadas durante a decodificação do texto, interferiram e prejudicaram sua compreensão. Como não havia compreendido o trecho que leu, a avaliadora leu o texto completo para ele e, ao final, pediu que dissesse o que havia entendido. R. não conseguiu reproduzir a história, nem responder perguntas pontuais e inferenciais sobre a mesma de forma pertinente. Dessa forma, nesta avaliação específica, observou-se que R. não teve compreensão oral da história lida. Isto pode ser explicado por uma falta de atenção do aluno enquanto a avaliadora lia a história, mas também pode denotar uma dificuldade maior de compreensão oral. Ambas as hipóteses podem estar relacionadas a dificuldades no processamento auditivo, conforme a queixa da mãe.

Na avaliação escrita, R. apresentou dificuldade em escrever seus sobrenomes, transcrevendo-os de forma inadequada, com base em sua fala.

No ditado, também se notou apoio em sua oralidade comprometida, o que acarretou trocas grafêmicas de natureza auditiva ($b \rightarrow p$, $v \rightarrow f$, $d \rightarrow t$, $z \rightarrow s$). Verificou-se ainda trocas grafêmicas de natureza visual ($c \rightarrow s$ – ex: sidade), dificuldade de estabelecimento de limite vocabular e do uso de pontuação.

A seguir, serão apresentados o texto originalmente ditado e a produção realizada por R.

As três amigas

Era uma noite clara numa cidade chamada Guiné. Três amigas, cansadas da viagem, foram para o hotel, decididas a levantar cedo. Júlia ficou sozinha em um quarto no fim do corredor.

Ouvindo um barulho na hora que entrou, assustou-se. Com medo, resolveu olhar pela janela e viu um macaquinho abaixado, batendo um bastão em um poço.

Rafael Miloslo Ripato do Siqueira

3 amigos

ela um nodo gala me um sudador samada gume.
 3 amigos, gesada da fiare, ~~P~~ fiaro, falgos e odeu,
 da flarida a fidedade sada. Sola foge sosia e um
 guada mofis da fudagagagado.

— ofido um palalo naola galeda, asadara. gamada
 esafau ~~sala~~ sala safela ~~sti~~ eri um magagio
 aparada, padado um padu e um piso.

Na produção escrita a partir de um tema dado, observou-se texto curto, de apenas duas linhas, pertinência ao assunto proposto, ausência de pontuação, inversão de grafemas e dificuldade quanto à concordância verbo-nominal. R. demorou bastante para escrever e articulou em voz baixa enquanto escrevia, o que provavelmente comprometeu ainda mais sua produção escrita, uma vez que havia alterações na linguagem oral. Para um leitor não familiarizado com sua escrita, não era possível compreender o que R. escreveu em sua produção, conforme pode ser observado abaixo.

~~e eu faze eu~~

e eu ia agaga gaur a fome e o desadago
 e ia faze masi ofasnado

Quando solicitado a ler o que havia escrito, R. assim o fez:

“Eu ia acabar com a fome e o desabrigado e ia fazer mais orfanatos.”

Ao término da triagem inicial, concluiu-se que R. apresentou alterações significativas de linguagem oral e escrita e de processamento auditivo, indicando a necessidade de um tratamento fonoaudiológico. Entretanto, em conversa com a mãe, esta informou que a criança havia iniciado o processo de fonoterapia há poucos meses, com uma profissional da ONG indicada pela escola.

- Participação no PPRL

Durante a execução do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem, observou-se que, na etapa oral das atividades, R. participava pouco e quase não emitia opiniões nem apresentava suas idéias a respeito dos temas propostos para a classe, sugerindo que a criança não seria portadora de um distúrbio específico de leitura e escrita, mas de uma dificuldade de aprendizagem envolvendo as modalidades oral e escrita da linguagem.

Na etapa escrita, o aluno não demonstrava motivação para participar e, na maioria das vezes, ficava isolado, enquanto o restante de seu grupo trabalhava na atividade dada. Quando a tarefa era em dupla, a mesma situação acontecia e R. delegava a seus parceiros as tarefas de ler e escrever para ele. Nessas ocasiões, freqüentemente surgiam conflitos entre R. e seus colegas, nos quais a pesquisadora costumava intervir, motivando R. a participar da atividade da maneira que lhe fosse possível. Entretanto, seu interesse era apenas momentâneo, esvaindo-se diante da primeira dificuldade que encontrasse.

- Reavaliação

Em novembro/2004, iniciou-se a triagem final, questionando-se R. sobre o que havia achado a respeito do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem. O aluno afirmou ter gostado das atividades propostas, bem como dos trabalhos em grupo e dupla e referiu que as atividades o ajudaram a prestar mais atenção ao escrever.

Fisicamente, continuou-se observando as mesmas condições descritas inicialmente.

Os aspectos de voz, fluência e dos órgãos fonoarticulatórios também permaneceram inalterados, assim como seu quadro articulatório que ainda apresentava as mesmas trocas e omissões articulatórias apontadas anteriormente.

Na triagem do processamento auditivo, também se viu a permanência da dificuldade com os sons verbais em seqüência, sendo que as demais tarefas foram realizadas sem dificuldade.

Seu desempenho no teste de consciência fonológica teve uma pequena melhora, sendo que agora, além da tarefa de síntese silábica, conseguiu acertar dois dos cinco itens da prova de síntese fonêmica e três dos cinco itens da tarefa de identificação de

rima. Como no teste anterior, nenhum item das provas de segmentação, exclusão e transposição fonêmica foi realizado corretamente.

Na leitura, também se observou um quadro semelhante: R. demorou 8 minutos e 20 segundos para ler um parágrafo da história (38 palavras) e, ao ler, teve que recorrer às famílias silábicas para decodificar cada palavra. Notou-se, também, que o aluno, primeiramente, lia o texto de forma silabada, em voz baixa e depois, em voz alta, pedindo confirmação de cada palavra, denotando uma dificuldade em estabelecer a relação entre fonemas e grafemas. Com a intervenção da avaliadora após a leitura de cada palavra, R. compreendeu o trecho lido e também foi capaz de responder a perguntas sobre o texto todo após a leitura da avaliadora, demonstrando uma pequena evolução em relação à triagem anterior e à atenção auditiva.

Na avaliação da escrita, apresentou uma discreta melhora na grafia do nome e no ditado, embora sua produção continuasse sendo ininteligível para um leitor não familiarizado. No ditado, tarefa em que R. teve melhor desempenho do que na produção escrita a partir de um tema dado, observou-se maior aproximação fonológica em relação à avaliação inicial, diminuição do número de trocas de grafemas visualmente semelhantes e aumento de omissão de palavras ditadas, conforme se observa a seguir.

Rafael mirancla ripalo do Sados 11/11/04

A 3 amica

É um calo e um sidades gine. 3 amica,
garada da tra deo, foropias ~~for~~ ~~para~~
o odeu, dasidich lafo do sado. sola rico
Bisria e um rada molo.

ovido um palola nable ~~celdd~~, asuchoso. comada,
resorv ola kala jenela e ve um macaciu a para
fadaus um pados de um para.

Na produção escrita a partir de um tema, observou-se pertinência ao assunto, mas nenhuma evolução em relação à avaliação anterior.

A gapa foma, a gapa ~~so~~ ~~rosdado~~ ~~11~~ ~~11/11/04~~
e gosuais. ksgola

Segundo R., o que ele havia escrito era: “Acabar com a fome, acabar com os sem teto e construir escolas.”

Ao término das aulas, a escola decidiu reprovar R., justificando que seu aproveitamento dos conteúdos pedagógicos havia sido insuficiente para a continuidade dos estudos na série seguinte. Essa decisão pareceu pertinente à avaliadora, devido ao grau de dificuldade de aprendizagem que R. apresentou.

- Discussão final

Diante do quadro exposto anteriormente, pode-se concluir que não houve melhora efetiva na análise objetiva dos dados de leitura e escrita de R., embora seu depoimento sugira que, em seu caso, o trabalho em grupos pequenos foi uma alternativa válida.

Ressalta-se, contudo, que houve uma melhora qualitativa da criança em algumas atividades, como na compreensão de leitura e em tarefas de consciência fonológica.

Não foi possível determinar, no entanto, o que provocou essa pequena evolução, uma vez que ele, além de participar do Programa de promoção de linguagem proposto, recebeu tratamento fonoaudiológico e psicológico e freqüentou as aulas regulares e de reforço durante este período.

A mãe foi orientada a dar continuidade aos tratamentos que R. vinha recebendo e foi-lhe sugerido também que conversasse com a fonoaudióloga a respeito de um possível encaminhamento para uma avaliação ortodôntica devido à sobremordida que a criança apresentava.

5.1.2 Estudo de caso II

- Identificação

Nome: M. S. R.

Idade na data da avaliação: 11 anos e 0 meses

Sexo: masculino   D.N.: 17/06/1993

Escolaridade: 4ª série – Ensino Fundamental

Período: manhã (turma A)

- Histórico

Os dados da anamnese fonoaudiológica de M. foram fornecidos pela educadora do Abrigo onde a criança morava na época da coleta dos dados desta pesquisa. Por isso, obteve-se apenas informações superficiais, visto que a mesma não soube dar detalhes importantes acerca da história de vida e de aprendizagem deste aluno.

A educadora relatou que o pai de M. era alcoólatra, sofria de epilepsia e agredia fisicamente a mãe da criança. Por isso, ela foi embora de casa e deixou o marido com os quatro filhos do casal. Algum tempo depois, a mãe voltou para buscar os filhos, mas o pai a ameaçou de morte caso levasse as crianças. Ela foi embora definitivamente e o pai entregou-se mais ainda ao vício do alcoolismo. Os filhos do casal foram considerados abandonados pelo Conselho Tutelar e passaram a morar no Abrigo.

De acordo com a informante, M. tinha muita dificuldade de leitura e estava começando a ler na época da entrevista (maio/2004). Ele havia entrado na escola no ano anterior, sendo matriculado na 4ª série. Devido ao seu fraco aproveitamento, M. foi reprovado e estava cursando a 4ª série novamente. A educadora não tinha informações sobre o histórico escolar anterior da criança.

Ela referiu, ainda, que M. não apresentava problemas de saúde, alimentava-se e dormia bem. Mantinha um bom relacionamento com os irmãos, com pouca proximidade. O Juiz responsável pelo caso de M. proibiu visitas do pai ao Abrigo, visto que o mesmo tumultuava a instituição.

- Opinião da Professora

Em questionário respondido por escrito pela professora, esta informou que M. sempre compreendia ordens simples adequadamente, mas somente às vezes compreendia ordens mais complexas. Também afirmou que o aluno tinha dificuldade em organizar suas idéias de forma lógica.

Embora o léxico de M. se apresentasse adequado para sua idade, ele conseguia ler apenas palavras, não sendo capaz de ler frases ou textos. Já em relação à escrita, de acordo com a professora, a criança conseguia grafar alfabeticamente apenas frases isoladas, não sendo capaz de produzir textos simples. Em sua escrita foram observados problemas de ortografia, trocas e omissões de letras e escrita espelhada. A professora destacou, ainda, que M., às vezes, mostrava-se desatento e precisava ser constantemente chamado a prestar atenção e que se saía melhor quando recebia instruções dadas de modo visual. Quanto ao desempenho, M. necessitava freqüentemente da ajuda da professora e/ou de colegas na realização das tarefas e conversava muito com os demais. Para a educadora, as principais dificuldades do aluno estavam relacionadas à escrita, à leitura e à ortografia e seu aproveitamento, em relação à classe, era insuficiente.

- Avaliação

Na triagem inicial, realizada em junho/2004, observou-se que, fisicamente, M. apresentava-se aparentemente adequado em estatura e peso em relação aos demais meninos de sua turma.

Quanto à voz e à fluência da fala, não foram observadas alterações evidentes. Os órgãos fonoarticulatórios apresentaram tônus e mobilidade adequados, apesar da língua, em posição habitual, estar no assoalho da boca. A mordida apresentou-se cruzada à direita e a respiração oronasal.

Quanto à emissão oral, observou-se trocas fonêmicas apenas de natureza cultural (variação dialetal), como “bicicreta”, “ingreja” e “frô”.

Na triagem do processamento auditivo, M. apresentou reflexo cócleo-palpebral para o som do agogô (90dB), localizou os sons em todas as cinco direções apresentadas (em cima, à direita, à esquerda, na frente e atrás da cabeça), memorizou corretamente todas as seqüências de quatro instrumentos apresentadas e nenhuma das três seqüências

de quatro sons verbais (sílabas) propostas, demonstrando dificuldade com sons verbais em sequência.

No teste específico de consciência fonológica, o aluno teve bom desempenho somente na tarefa de síntese silábica. Acertou apenas um dos cinco itens da prova de síntese fonêmica e dois dos cinco itens da prova de rima. Nas tarefas de segmentação, exclusão e transposição fonêmica, não acertou nenhum dos itens propostos. Esses resultados demonstraram alterações significativas quanto às habilidades de consciência fonológica e fonêmica, não compatíveis com a idade e a escolaridade do aluno.

A avaliação da leitura oral e compreensão de texto não puderam ser realizadas, pois o aluno se recusou a ler, alegando que não havia aprendido ainda a ler textos. Solicitou-se, então, que dissesse o alfabeto em sequência e M. o fez, de maneira correta. Em seguida, pediu-se que realizasse a leitura de algumas palavras simples. Ele leu corretamente, de forma silabada, as palavras: casa, pato, ovo, vela, bico, dedo, bola, sapo, faca, janela, anel, menino, carro e escola. Leu “jato” para a palavra “gato” e disse que não conseguia ler as palavras: sabão, flor, livro, trem e blusa, demonstrando uma acentuada dificuldade de leitura.

Na avaliação escrita, M. apresentou dificuldade em escrever seus sobrenomes, omitindo grafemas que representam arquifonemas, encontros consonantais e dígrafos.

Nesta prova, o aluno também se recusou a escrever um texto sob ditado e outro a partir de um tema dado, como proposto para os demais amostrados. Solicitou-se, então, que escrevesse as letras do alfabeto em sequência. Ele o fez de forma correta, sendo que a letra Z foi grafada de forma espelhada.

Realizou-se, em seguida, o ditado de algumas palavras simples. Foram grafadas corretamente as palavras: casa, pato, ovo, janela, menino e carro. Na palavra “sabão”, houve a substituição de “ão” por “e” (sabe). A palavra “flor” foi grafada como “foli” e a palavra “anel” foi representada apenas pela letra “a”. Houve troca entre letras visualmente parecidas na palavra “escola”, grafada como “escala”. A palavra “blusa” foi escrita apenas com as letras “bu”. Quando a avaliadora ditou a frase: “Eles foram

viajar de avião”, a produção escrita de M. apresentou-se ininteligível para um observador não familiarizado com sua escrita.

Ao término da triagem inicial, concluiu-se que M. apresentou alterações significativas de linguagem escrita, indicando a necessidade de um tratamento fonoaudiológico. Entretanto, a educadora do Abrigo responsável não compareceu aos encontros marcados pela avaliadora para a devolutiva do caso de M.

- Participação no PPRL

Durante a execução do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem, observou-se que, na etapa oral das atividades, M. participava ativamente e mostrava-se criativo, atento e interessado nas propostas realizadas pela pesquisadora. Na etapa

escrita, o aluno, apesar de sua evidente dificuldade, na maioria das vezes, auxiliava os colegas de seu grupo ou dupla e era bem aceito por todos.

- Reavaliação

Em novembro/2004, iniciou-se a triagem final, questionando M. sobre o que havia achado a respeito do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem. O aluno afirmou ter gostado das atividades propostas, bem como dos trabalhos em grupo e em dupla e referiu que as atividades o ajudaram a ler e escrever melhor.

Fisicamente, continuou-se observando as mesmas condições descritas inicialmente.

Os aspectos relativos à voz, fluência e dos órgãos fonoarticulatórios também permaneceram inalterados, assim como as variações dialetais descritas anteriormente.

Na triagem do processamento auditivo, observou-se melhora, sendo que agora todos os itens testados estavam dentro do padrão de normalidade.

Seu desempenho no teste de consciência fonológica teve uma pequena melhora, sendo que agora, além da tarefa de síntese silábica, conseguiu acertar dois dos cinco itens da prova de síntese fonêmica e de identificação de rima e um dos cinco itens da prova de exclusão fonêmica. Como no teste anterior, nenhum item das provas de segmentação e transposição fonêmica foi realizado corretamente. Observou-se também que, durante as provas, M. sempre pedia que a avaliadora repetisse as ordens dadas, parecendo esquecer-se delas facilmente.

Na leitura, desta vez, M. concordou em ler o texto proposto para os demais alunos. Entretanto, observou-se grande dificuldade de decodificação, leitura silabada, excesso de previsão e dificuldade em associar adequadamente os grafemas a seus fonemas correspondentes. M. acompanhou a leitura com o dedo e demorou 8 minutos e 47 segundos para ler a história apresentada. Após a leitura, M. não foi capaz de dizer o que havia compreendido do texto nem mesmo com o auxílio de perguntas feitas pela avaliadora.

Na avaliação da escrita, apresentou melhora na grafia de seu nome, apesar de ainda haver omissão e troca de grafemas.

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature reads "Michel dos Santo Rodrigues" in a cursive script. The name is written in a single line, with "Michel" on the left, "dos Santo" in the middle, and "Rodrigues" on the right. The ink is dark and the handwriting is fluid.

M. também tentou grafar o texto sob ditado, com muita dificuldade. Apresentou apoio na oralidade, omissão e acréscimo de grafemas, trocas de natureza auditiva e visual, além de dificuldade quanto ao uso de acentuação e pontuação. Durante o ditado, M. articulava as sílabas enquanto escrevia e, freqüentemente, pedia repetição das palavras ditadas.

Na produção escrita a partir de um tema dado, M. mostrou pertinência quanto ao assunto proposto, mas grande dificuldade na relação entre grafemas e fonemas, além de produzir apenas uma frase composta.

Ao término das aulas, a escola decidiu aprovar M., com base em sua considerável evolução apresentada ao longo do ano.

- Discussão final

Diante do quadro exposto anteriormente, pode-se concluir que houve melhora na análise objetiva dos dados de leitura e escrita de M., embora seu desempenho na reavaliação ainda esteja abaixo do esperado para sua escolaridade.

Qualitativamente, o aluno mostrou-se mais envolvido com a leitura e escrita na reavaliação, aceitando realizar todas as atividades propostas, apesar de suas dificuldades. Também mostrou-se melhor em algumas tarefas da prova de consciência fonológica.

Como no caso descrito anteriormente, não foi possível determinar o que provocou essa evolução, uma vez que M., além de participar do Programa de promoção de linguagem proposto, freqüentou as aulas regulares e de reforço durante este período. No entanto, enfatiza-se que, ao longo do PPRL, este aluno sempre se mostrou participativo e motivado.

De modo geral, em relação à leitura e à escrita, notou-se que, ao longo do Programa, M. ficou mais atento para essas atividades, diminuindo seu comportamento de recusa e demonstrando um domínio maior tanto na leitura quanto na escrita. Contudo, o progresso qualitativo observado não justifica, na opinião da pesquisadora, a aprovação de M. para a série seguinte, uma vez que o mesmo ainda apresentava muitas alterações tanto na forma quanto no conteúdo de suas produções.

Como já mencionado, não foi possível ter contato novamente com o Abrigo responsável por M. para a realização de devolutiva e orientações. A pesquisadora entregou, então, à coordenadora pedagógica, um encaminhamento para que M. fosse submetido à avaliação fonoaudiológica completa no Laboratório de Leitura e Escrita do curso de Fonoaudiologia da USP, devido às alterações que remetiam a um quadro de possível distúrbio de leitura e escrita. Entretanto, não foi possível saber se o mesmo foi entregue aos responsáveis de M.

5.1.3 Estudo de caso III

- Identificação

Nome: H. P. C.

Idade na data da avaliação: 10 anos e 7 meses

Sexo: masculino D.N.: 23/11/1993

Escolaridade: 4ª série – Ensino Fundamental

Período: tarde (turma B)

- Histórico

Os dados da anamnese fonoaudiológica de H. foram fornecidos pela mãe, que referiu a queixa de que a criança apresentava dificuldade para ler e escrever.

De acordo com a mãe, quando concluiu a Educação Infantil, H. já sabia ler e escrever seu nome completo e fazia as lições sem necessitar de ajuda. Depois, com a entrada no Ensino Fundamental, seu desempenho foi piorando.

Segundo o relato da mãe, H. aprendia com facilidade, mas não apresentava, na ocasião da anamnese, um bom rendimento escolar, não sendo capaz nem mesmo de realizar uma cópia de modo correto.

O aluno frequentou creche e pré-escola em instituições de ensino públicas. Foi matriculado na 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de outra cidade, onde cursou os três primeiros anos deste nível educacional. Iniciou a 4ª série na escola em que a pesquisa foi realizada (rede estadual de ensino de São Paulo), sem apresentar repetência, embora a mãe diga preferir que H. tivesse sido retido na 3ª série, devido às dificuldades que apresentava.

A mãe relacionava a piora no desenvolvimento escolar de H. ao adoecimento da avó materna, que morava com a família.

Quanto à situação familiar, a mãe de H. tinha, na época da entrevista, 32 anos, exercia a ocupação de babá e havia estudado até a 4ª série do Ensino Fundamental. O pai tinha 31 anos, trabalhava como mecânico e cursou até a 1ª série do ensino médio. H. era o 2º dos três filhos do casal. A mãe mencionou que gostava de ler, apesar de não ter tempo para realizar tal atividade. Os materiais que ela mais costumava ler eram revistas,

jornais, livros de história e receitas culinárias. Também relatou que gostava de escrever e o que mais escrevia eram bilhetes. Considerou, durante a entrevista, que ler e escrever “eram a base de tudo” e disse que incentivava o filho a ler e escrever, oferecendo gibis e livros a ele, realizando leituras compartilhadas e ajudando em trabalhos escolares.

Em relação ao histórico de saúde da criança, a mãe revelou que quando tinha um ano de idade, H. teve um episódio de conjuntivite muito forte e precisou ficar hospitalizado durante uma semana. Na ocasião da entrevista, a mãe disse que marcaria uma consulta com um oftalmologista, pois observou que a criança estava com uma mancha escura em um dos olhos. Negou demais problemas de saúde, internações ou cirurgias. A mãe relatou, ainda, que o irmão mais velho de H. apresentou episódios de convulsão febril e fez uso de remédio anticonvulsivante durante dois anos. Também disse que a tia materna de H. repetiu muitas vezes a mesma série e não conseguiu aprender a ler e escrever. A mãe ainda afirmou que ela própria trocava letras na escrita.

Quanto à audição, a mãe considerava que H. ouvia bem, apesar de gostar de colocar rádio e TV em altas intensidades sonoras. Referiu que a criança teve apenas um episódio de otite quando bebê. Para ela, H. não era distraído, mas era agitado e mostrava-se organizado com seus pertences.

A mãe negou que H. tivesse problemas respiratórios, embora tenha relatado que ele apresentava ronco e sialorréia noturna. A criança fez uso de chupeta até os 4 anos e mamadeira até os 2 anos e meio.

Em relação ao aspecto comportamental, a mãe revelou que H. tinha facilidade em fazer amigos, não era agressivo e mostrava-se carinhoso e prestativo com os familiares.

Durante a gestação da criança., a mãe contou que teve uma “coceira”, entre o 5º e o 6º mês. Tomou antibiótico injetado semanalmente até que os sintomas desapareceram, mas não soube informar a etiologia do problema.

H. nasceu a termo, de parto cesárea, pesando 2700g e medindo 48 cm. A criança não chorou ao nascer e sofreu anóxia perinatal. Precisou de oxigênio e medicação e ficou uma semana internada em observação.

Recebeu aleitamento materno até os 12 meses. A alimentação pastosa foi introduzida aos 6 meses e a sólida aos 8 meses.

Quanto ao desenvolvimento motor, sentou sem apoio aos 6 meses, engatinhou aos 7 meses e andou, controlou esfínteres e emitiu as primeiras palavras aos 9 meses.

- Opinião da Professora

Em questionário respondido por escrito pela professora, esta referiu que H. sempre compreendia ordens simples adequadamente, mas somente às vezes compreendia ordens mais complexas. Também afirmou que o aluno não tinha dificuldade em organizar suas idéias de forma lógica.

Embora o léxico de H. se apresentasse adequado para sua idade, ele conseguia ler apenas sílabas, não sendo capaz de ler palavras completas, frases ou textos. Já em relação à escrita, de acordo com a professora, a criança ainda não apresentava uma escrita em nível alfabético e eram observados problemas de ortografia, omissões de letras e junção de palavras. A professora destacou, ainda, que H., às vezes, mostrava-se desatento na realização das tarefas e precisava ser constantemente chamado a prestar atenção. Apesar disso, ela referiu que, para ele, as instruções dadas de forma oral e visual produziam os mesmos resultados. Quanto ao desempenho, H. mostrava-se inseguro na realização das tarefas e apresentava um comportamento bagunceiro e agressivo em sala de aula. Para a educadora, as principais dificuldades do aluno estavam relacionadas à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico e seu aproveitamento, em relação à classe, era insuficiente.

- Avaliação

Na triagem inicial, realizada em julho/2004, observou-se que, fisicamente, H. apresentava-se aparentemente adequado em estatura e peso em relação aos demais meninos de sua turma.

Quanto à voz e à fluência da fala, não foram observadas alterações evidentes.

Os órgãos fonoarticulatórios apresentaram tônus e mobilidade diminuídos. A língua permanecia, em posição habitual, no assoalho da boca e sua respiração era predominantemente oronasal. Observou-se ainda mal-oclusão, com dentes em overjet (sobressaliência).

Quanto à emissão oral, não foram verificadas trocas, omissões ou distorções fonêmicas.

Na triagem do processamento auditivo, apresentou reflexo cócleo-palpebral para o som do agogô (90dB), localizou os sons em todas as cinco direções apresentadas (em cima, à direita, à esquerda, na frente e atrás da cabeça), memorizou corretamente todas

as seqüências de quatro instrumentos apresentadas e também todas as seqüências de quatro sons verbais (sílabas) propostas, não demonstrando dificuldade em relação à memória seqüencial de sons verbais e não verbais.

No teste específico de consciência fonológica, H. teve bom desempenho nas tarefas de síntese silábica (100% de acertos) e síntese fonêmica (4 acertos em 5 itens propostos). Entretanto, acertou apenas dois dos cinco itens da prova de rima e não conseguiu realizar as provas de segmentação, exclusão e transposição fonêmica. Esses resultados demonstraram alterações significativas quanto às habilidades de consciência fonológica e fonêmica, não compatíveis com a idade e a escolaridade do aluno.

A avaliação da leitura oral e da compreensão de texto não puderam ser realizadas, pois o aluno se recusou a ler, alegando que não era capaz de ler textos. Solicitou-se, então, que realizasse a leitura de algumas palavras simples. Ele leu corretamente, de forma silabada, as palavras: casa, macaco, mala, pato e sabão. Leu “dico” para a palavra “bico”, “coba” para a palavra “cola”, “losa” para a palavra “loja” e “cavalo” para a palavra “carro”, demonstrando um excesso de previsão na leitura. Também não conseguiu ler a palavra “flor”. Estes resultados demonstram uma acentuada dificuldade de leitura, incompatível com sua escolaridade.

Na avaliação escrita, H. apresentou dificuldade em escrever seu nome completo, invertendo o posicionamento dos grafemas no sobrenome “Castro”:

Nessa prova, o aluno também se recusou a escrever um texto sob ditado e outro a partir de um tema dado, como proposto para os demais amostrados. Solicitou-se, então, que escrevesse algumas palavras simples sob ditado. Após grande resistência, o aluno concordou em realizar a tarefa. Foram grafadas corretamente as palavras: casa, bico, cola, macaco, mala e sabão. Na palavra “loja” (grafada como loga), houve a troca entre os grafemas j/g. A palavra “pato” foi grafada como “patu”, devido ao apoio na oralidade utilizado por essa criança. Já a palavra “carro” foi grafada como “caro”, provavelmente devido ao fato do aluno ainda não ter aprendido a regra ortográfica necessária para a grafia correta. Na escrita da palavra “flor”, o aluno respeitou apenas o número de letras, mas parece ter escolhido as mesmas de forma aleatória.

Cara
 Bico
 COLA
 LOGA
~~ALCA~~
 MACACO
 MALA
 PATU
 LOLO
 CARO
 SABÃO

Quando a avaliadora ditou a frase: “O menino gosta de brincar”, a produção escrita de H. apresentou acréscimo de sílaba (melenino ao invés de menino), omissão de grafema que representa arquifonema (gota ao invés de gosta e bica ao invés de brincar) e omissão de grafema em posição de grupo consonantal (bica ao invés de brincar).

O melenino gota de Bica?

Em seguida, a avaliadora pediu que H. escrevesse espontaneamente aquilo que quisesse ou soubesse. Ele realizou esta tarefa da seguinte maneira:

Quando solicitado a ler o que havia escrito, H. disse que havia grafado as palavras: casa, caminhão, cabeção, avião, bebê e bola. Observa-se, portanto, um comprometimento importante na produção escrita do aluno em questão. Apesar disso, até esse momento do ano letivo, o aluno não havia sido incluído no reforço escolar, o que passou a acontecer no 2º semestre.

Como a mãe não compareceu nas datas marcadas para a devolutiva, os encaminhamentos para avaliação fonoaudiológica e ortodôntica foram entregues à coordenação da escola.

- Participação no PPRL

H. participou de onze dos quatorze encontros do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem e, durante esse período, observou-se que ele não era um aluno participativo nem na etapa oral nem na escrita das atividades propostas, preferindo dedicar-se a atividades paralelas, como conversas e brincadeiras com seus amigos. H. não se mostrava interessado pelas tarefas apresentadas pela pesquisadora e distraía-se com facilidade quando colocado em grupo. Demonstrou melhor desempenho em dupla, parecendo conseguir manter-se concentrado por um tempo maior nas atividades.

- Reavaliação

Em novembro/2004, iniciou-se a triagem final, questionando H. sobre o que havia achado a respeito do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem. O aluno referiu que havia gostado de trabalhar em grupos e em duplas e que agora conseguia ler e escrever mais.

Fisicamente, continuou-se observando as mesmas condições descritas inicialmente.

Os aspectos de voz, fluência e dos órgãos fonoarticulatórios também permaneceram inalterados, embora o aluno tenha dito que já havia começado o tratamento odontológico.

Seu desempenho no teste de consciência fonológica teve uma pequena piora, sendo que, agora, o aluno só foi capaz de realizar corretamente a tarefa de síntese silábica (100% de acertos). Na prova de identificação de rimas, acertou apenas um dos cinco itens propostos e não foi capaz de realizar as tarefas de síntese, segmentação, exclusão e transposição fonêmica.

Na leitura, desta vez, H. concordou em ler um trecho do texto proposto para os demais alunos. Entretanto, observou-se grande dificuldade de decodificação, leitura silabada, dificuldade em associar adequadamente os grafemas a seus fonemas correspondentes e dificuldade de compreensão. H. demorou 5 minutos e 15 segundos para ler apenas o primeiro parágrafo do texto, o que corresponde a 7,6 palavras emitidas por minuto. De acordo com Behlau e Pontes (1995), a média de palavras por minuto observada na leitura de texto em falantes do português de São Paulo é de 140 palavras por minuto, com faixa de distribuição entre 130 e 180 palavras por minuto. Portanto, a leitura de H. continuou acentuadamente comprometida, mesmo após o PPRL.

Buscando verificar se H. compreendia o texto, a avaliadora leu o mesmo para ele e solicitou que o aluno recontasse a história. H. não foi capaz de reproduzir o texto, nem mesmo com o auxílio de perguntas.

Na avaliação da escrita, apresentou melhora na grafia de seu nome, apesar de ainda haver omissão de grafema por apoio na oralidade.

Hudson Perera Castro

H. também tentou grafar o texto sob ditado, com muita dificuldade, sendo que sua produção não era inteligível para um leitor não familiarizado com sua escrita. Apresentou apoio na oralidade, omissão e acréscimo de grafemas, trocas de natureza auditiva e visual, além de dificuldade quanto ao uso de acentuação e de estabelecimento de fronteira vocabular. Devido ao grande tempo gasto por H. nesta atividade, o texto não foi ditado integralmente.

Na produção escrita a partir de um tema dado, H. não mostrou coerência em relação ao assunto e teve grande dificuldade na relação entre grafemas e fonemas, além de produzir apenas uma frase composta.

H. disse que havia escrito: “Tirar as pessoas da rua e colocar na calçada”.

Ao término das aulas, a escola decidiu aprovar H. com base nos progressos que ele apresentou ao longo do ano, mesmo levando em conta as condições de leitura e escrita demonstradas acima.

- Discussão final

Diante do quadro exposto, pode-se concluir que houve uma pequena melhora na análise objetiva dos dados de leitura e escrita de H., embora seu desempenho na reavaliação ainda esteja muito abaixo do esperado para sua escolaridade.

Qualitativamente, H. mostrou-se um pouco mais envolvido com a leitura e escrita na reavaliação, aceitando realizar parcialmente as atividades propostas, com grande dificuldade. Observou-se que, no final do ano letivo, H. demonstrava mais vontade de aprender em situação dirigida, apesar de sua considerável dispersão em sala de aula.

Como nos casos descritos anteriormente, não foi possível determinar o que originou essa pequena evolução, uma vez que o aluno, além de participar do Programa de promoção de linguagem proposto, freqüentou as aulas regulares e de reforço durante este período. Ao longo do PPRL, H. não se mostrou motivado nem se envolveu significativamente nas atividades propostas.

Como já relatado, não foi possível ter contato novamente com a mãe para a realização de devolutiva e orientações. A pesquisadora entregou à coordenadora pedagógica um encaminhamento para que H. fosse submetido à avaliação fonoaudiológica completa no Laboratório de Leitura e Escrita da USP, devido às alterações que remetiam a um quadro de possível distúrbio de leitura e escrita. Porém, não foi possível saber se o mesmo foi entregue aos responsáveis de H.

5.1.4 Estudo IV

- Identificação

Nome: L. F. M. S.

Idade na data da avaliação: 10 anos e 6 meses

Sexo: masculino   D.N.: 15/11/1993

Escolaridade: 4ª série – Ensino Fundamental

Período: tarde (turma B)

- Histórico

Os dados da anamnese fonoaudiológica de L. foram fornecidos pela mãe, que relatou a queixa de que a criança ainda não sabia ler nem escrever.

De acordo com a mãe, a dificuldade em ler e escrever de seu filho começou na 1ª série, mas, nessa época, a criança estava morando com a avó e a mãe tinha pouco contato com L. e não tinha informações sobre seu desempenho escolar. Somente aos 9 anos é que o menino voltou a morar com a mãe e esta notou que ele ainda não sabia nem escrever o próprio nome.

L. freqüentou pré-escola em uma instituição de ensino pública municipal de São Paulo. Depois ingressou em uma escola estadual de Ensino Fundamental, onde cursou a 1ª e a 2ª séries. No ano seguinte, mudou para a escola em que a presente pesquisa foi realizada, cursando a 3ª e a 4ª séries nesta unidade escolar.

No ano em que este estudo foi realizado, L. estava participando de um grupo de apoio psicológico numa ONG, que mantinha parceria com a escola. Sua participação nessa atividade era semanal e a mãe mencionou que ele estava melhor após o início deste acompanhamento.

A professora também havia indicado L. para o grupo de reforço escolar, mas o aluno não estava freqüentando estas aulas, devido a dificuldades em relação ao horário proposto para a realização das mesmas.

Quanto à situação familiar, a mãe de L. tinha, na época da entrevista, 36 anos, exercia a ocupação de copeira e havia estudado até a 5ª série do Ensino Fundamental. O pai tinha também 36 anos, trabalhava como porteiro e cursou até a 5ª série do Ensino Fundamental. Ambos estavam separados há 8 anos e L. tinha apenas uma irmã mais velha, fruto de um casamento anterior da mãe. O menino tinha pouco contato com o pai e morava com a mãe, na casa em que ela trabalhava. A mãe referiu gostar de ler revistas e jornais, mas afirmou que não tinha paciência para a leitura de livros. Também relatou que não gostava de escrever e não tinha o hábito de produzir nenhum material escrito. Considerou, durante a entrevista, que escrever “é uma forma de expressar o que você está sentindo”, contudo, disse que não incentivava seu filho a ler e escrever e não costumava contar histórias para ele. Além disso, informou que um tio materno de L. sempre teve muita dificuldade escolar e repetiu cinco vezes a mesma série.

Em relação ao histórico de saúde da criança, a mãe revelou que L. usava óculos por apresentar hipermetropia. Ela não soube informar, entretanto, o grau da alteração visual da criança, mas relatou que o médico havia solicitado que a criança fosse submetida a um teste ortóptico.

Quanto à audição, a mãe afirmou que o menino ouvia bem, apesar de ser muito distraído, agitado, desorganizado com seus pertences e bagunceiro em sala de aula.

Além disso, referiu que a criança teve apenas um episódio de otite quando tinha aproximadamente um ano de vida.

Em relação a problemas respiratórios, a mãe informou que L. teve bronquite e apresentava alergia a lã e a pó. Dormia de boca aberta e roncava. A criança não fez uso de chupeta e usou mamadeira até 1 ano e 9 meses.

Em relação ao aspecto comportamental, a mãe revelou que o menino tinha facilidade em fazer amigos, era comunicativo, não era agressivo e mostrava-se carinhoso e dócil com os familiares. Entretanto, quando ficava nervoso com os amigos ou com a irmã, brigava e era agressivo.

A mãe referiu que a gestação de L. foi um período muito agitado em sua vida, mas, apesar disso, não houve nenhum tipo de intercorrência gestacional. A criança nasceu de parto normal e a termo, chorou ao nascer e não necessitou de cuidados especiais. Seu peso ao nascimento era 2400g e sua estatura era 49cm.

A criança recebeu aleitamento materno até os 6 meses, quando a mamadeira foi introduzida. A alimentação pastosa foi iniciada aos 8 meses e a sólida aos 14 meses.

Quanto ao desenvolvimento motor, sentou sem apoio aos 9 meses, engatinhou aos 10 meses, andou com 1 ano e 2 meses, controlou esfíncteres com 1 ano e meio e emitiu as primeiras palavras aos 10 meses.

- Opinião da Professora

Em questionário respondido por escrito pela professora, esta referiu que L. tinha dificuldade em compreender tanto ordens simples como complexas adequadamente, além de apresentar também dificuldade em organizar suas idéias de forma lógica.

Embora o léxico de L. se apresentasse adequado para sua idade, ele não era capaz de ler, nem de escrever nada.

Em relação à atenção, o aluno sempre mostrava-se desatento na realização das tarefas e precisava ser constantemente chamado a prestar atenção. Apesar disso, ela referiu que, para ele, as instruções dadas de forma oral e visual produziam os mesmos resultados.

Quanto ao desempenho em sala de aula, L. necessitava constantemente da ajuda da professora e/ou dos colegas na realização das tarefas e apresentava um comportamento bagunceiro e agressivo. Para a educadora, as principais dificuldades do

aluno estavam relacionadas à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico-matemático e seu aproveitamento, em relação à classe era insuficiente.

- Avaliação

No primeiro contato da criança com a pesquisadora, L. se recusou a participar da triagem inicial. A professora, a pesquisadora e os colegas conversaram com ele, tentando explicar o que seria realizado, mas o menino se negou a participar das atividades e chorou. Uma semana depois, em junho/2004, a pesquisadora o chamou novamente e L. aceitou participar da triagem inicial de forma cooperativa e bem humorada.

Nesta ocasião, observou-se que, fisicamente, L. se apresentava aparentemente adequado em estatura e peso em relação aos demais meninos de sua turma.

Quanto à voz e à fluência da fala, também não foram observadas alterações evidentes.

Os órgãos fonoarticulatórios apresentaram tônus e mobilidade diminuídos. A língua permanecia, em posição habitual, no assoalho da boca e a respiração da criança era predominantemente oronasal. Observou-se ainda presença de mordida levemente aberta anteriormente.

Quanto à emissão oral, não foram verificadas trocas, omissões ou distorções fonêmicas.

Na triagem do processamento auditivo, apresentou reflexo cócleo-palpebral para o som do agogô (90dB), localizou os sons em quatro das cinco direções apresentadas (em cima, à direita, à esquerda, na frente e atrás da cabeça), memorizou corretamente todas as seqüências de quatro instrumentos apresentadas e duas das três seqüências de quatro sons verbais (sílabas) propostas, não demonstrando dificuldade em relação à memória seqüencial de sons verbais e não verbais.

No teste específico de consciência fonológica, L. teve bom desempenho somente na tarefa de síntese silábica (5 acertos em 5 estímulos). Acertou 2 dos 5 estímulos das tarefas de síntese fonêmica e identificação de rima e não conseguiu realizar as provas de segmentação, exclusão e transposição fonêmica. Esses resultados demonstraram alterações significativas quanto às habilidades de consciência fonológica e fonêmica, não compatíveis com a idade e a escolaridade do aluno.

A avaliação da leitura oral e da compreensão de texto não puderam ser realizadas, pois o aluno se recusou a ler, alegando que não sabia ler nada. Mesmo assim, solicitou-se que realizasse a leitura de algumas palavras simples. Ele leu corretamente, de forma silabada, as palavras: “boca” e “pato”, mas só conseguiu ler a palavra “vela” com a ajuda da avaliadora. Não aceitou fazer a leitura de nenhuma outra palavra, demonstrando além de uma acentuada dificuldade de leitura, também uma resistência ao material escrito, incompatível com sua escolaridade.

Na avaliação escrita, L. disse que sabia escrever algumas palavras. Inicialmente, a avaliadora solicitou que a criança grafasse seu nome. Ele referiu que não sabia escrever um dos sobrenomes (Miranda) e, por isso, iria abreviá-lo. Os demais nomes foram escritos corretamente.

A photograph of a piece of paper with handwritten text in cursive. The text reads "Luiz Felipe m Santos". The 'm' is a simplified, abbreviated form of the surname 'Miranda'.

Em seguida, a avaliadora perguntou se o aluno sabia dizer o alfabeto. Ele o fez omitindo as letras R e V. Na escrita do alfabeto, o mesmo foi observado, além da duplicidade da grafia da letra Z.

A photograph of a piece of paper showing a handwritten alphabet. The letters are: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, X, Z, W, Z. The letter 'R' is missing, and the letter 'V' is also missing. The letter 'Z' is written twice at the end of the sequence.

A avaliadora realizou, então, um pequeno ditado com palavras simples. L. não foi capaz de escrever nenhuma das palavras ditadas (casa, pato, boca, dado, faca, gato) corretamente. Na maior parte delas, ele conseguiu grafar corretamente a primeira letra da palavra e manter o número correto de grafemas das palavras propostas, mas as demais relações entre fonemas e grafemas não foram corretamente realizadas.

Por fim, a pesquisadora pediu que L. escrevesse espontaneamente as palavras que quisesse. Ele grafou algumas palavras corretamente, de forma mnemônica, ao mesmo tempo em que falava o que ia escrevendo.

Observa-se, portanto, um acentuado comprometimento na produção escrita do aluno em questão, sendo o mesmo confirmado pela opinião da professora.

Como a mãe não compareceu nas datas marcadas para a devolutiva, os encaminhamentos para avaliação fonoaudiológica e ortodôntica foram entregues à coordenação da escola.

- Participação no PPRL

L. esteve presente em onze dos quatorze encontros do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem e, durante esse período, observou-se grande resistência do

aluno em se envolver com as atividades propostas, além de comportamentos de agressividade em relação à pesquisadora e a seus colegas de grupo ou dupla. Por vezes, ele não quis participar das atividades e se isolou na sala de aula, sendo apenas um espectador do que acontecia nos grupos de trabalho. Em outros momentos, L. não se juntava aos demais colegas de seu grupo, mas interferia no trabalho deles, mostrando gostar da proposta, ao mesmo tempo em que resistia a participar da mesma. Com o decorrer do Programa, L. foi interagindo melhor com seu grupo e passou a ser mais colaborador. Quando houve a mudança de agrupamento para a formação de duplas, o menino apresentou, novamente, recusa em participar e em aceitar seu parceiro, embora este fosse um dos melhores amigos de L. em sala de aula. Mais uma vez, com o tempo, ele passou a trabalhar com o colega designado de forma mais cooperativa e com melhor desempenho.

- Reavaliação

Em novembro/2004, iniciou-se a triagem final, questionando L. sobre o que havia achado a respeito do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem. O aluno disse que havia gostado parcialmente das atividades e da possibilidade de trabalhar em grupos e em duplas. Referiu também que agora conseguia ler e escrever algumas palavras. A pesquisadora observou que L. parecia mais extrovertido, embora se recusasse, inicialmente, a realizar todas as tarefas propostas.

Fisicamente, continuou-se observando as mesmas condições descritas inicialmente.

Os aspectos relativos à voz, fluência e dos órgãos fonoarticulatórios também permaneceram inalterados.

Seu desempenho no teste de consciência fonológica teve uma pequena melhora, sendo que, agora, o aluno, além de realizar corretamente a tarefa de síntese silábica (100% de acertos), acertou três dos cinco itens da prova de identificação de rimas e um dos cinco itens da prova de síntese fonêmica. Como na avaliação anterior, não foi capaz de realizar as tarefas de segmentação, exclusão e transposição fonêmica.

Na leitura, L., mais uma vez, recusou-se a ler o texto proposto aos demais colegas. A pesquisadora apresentou, então, algumas palavras e solicitou que L. fizesse a leitura delas. Ele leu corretamente, de forma silabada, as palavras “casa”, “dedo”, “pato”, “sacola”, “caneta” e “pipoca”. Leu “caço” para a palavra “carro”, “animais”

para a palavra “animal”, “belussa”, para a palavra “blusa” e disse não saber ler a palavra “calça”. Observou-se, portanto, melhora na decodificação de palavras simples, leitura silabada e dificuldade em associar adequadamente os grafemas a seus fonemas correspondentes em sílabas complexas. Dessa forma, conclui-se que a leitura de L. teve uma pequena evolução, embora continuasse acentuadamente comprometida, levando-se em conta sua idade e escolaridade.

Buscando verificar a compreensão de texto, a avaliadora leu o mesmo para o aluno e solicitou que L. recontasse a história. Ele reproduziu o texto adequadamente e soube responder a todas as perguntas referentes à narrativa de forma pertinente, mostrando boa compreensão de texto.

Na avaliação da escrita, apresentou melhora na grafia de seu nome, escrevendo-o de forma completa e correta.

L. aceitou grafar uma frase do texto proposto aos demais alunos sob ditado, o que fez com muita dificuldade, sendo que sua produção não era inteligível para um leitor não familiarizado com sua escrita. Apresentou omissão e substituição de grafemas, dificuldade quanto ao uso de acentuação e de organização espacial no papel.

A criança se recusou a realizar uma produção escrita a partir de um tema dado. Solicitou-se, então, que escrevesse espontaneamente as palavras que quisesse/soubesse. Sua produção, mais uma vez, foi mnemônica e restrita a um repertório parcialmente fixo tanto em relação à qualidade quanto à quantidade de grafemas utilizados.

Ao término das aulas, a escola decidiu reprovar L., visto que seu nível de aquisição de leitura e escrita estava muito aquém do que seria esperado para a série seguinte.

- Discussão final

Diante do quadro exposto anteriormente, pode-se concluir que houve uma pequena melhora na análise objetiva dos dados de leitura e escrita de L., embora seu desempenho na reavaliação ainda esteja muito abaixo do esperado para sua escolaridade.

Qualitativamente, L. mostrou uma discreta evolução em relação ao seu envolvimento com a leitura e a escrita ao longo do Programa. Inicialmente, recusava qualquer proposta, mas, no decorrer do trabalho, foi gradualmente se integrando com os colegas e participando a seu modo das tarefas apresentadas. Apesar disso, observou-se que, mesmo no final do ano letivo, L. ainda mostrava-se resistente à realização de atividades que envolviam materiais escritos.

Como nos casos descritos anteriormente, não foi possível determinar o que originou essa pequena evolução, uma vez que o aluno, além de participar do Programa de promoção de linguagem proposto, freqüentou as aulas regulares, de reforço e um grupo de apoio psicológico durante este período. Ressalta-se, uma vez mais que, ao longo do PPRL, L. não se mostrou constantemente motivado nem se envolveu significativamente nas atividades propostas.

Como já mencionado, não foi possível ter contato novamente com a mãe para a realização de devolutiva e orientações. A pesquisadora entregou à coordenadora pedagógica um encaminhamento para que L. fosse submetido à avaliação fonoaudiológica completa no Laboratório de Leitura e Escrita da USP, devido às suas

alterações que remetiam a um quadro de possível distúrbio de leitura e escrita. Contudo, não foi possível saber se o mesmo foi entregue aos responsáveis de L.

5.2 Resultados e discussões quantitativos

Para efeitos estatísticos, o nível de significância definido para esta pesquisa foi de 0,05 (5%). Todos os intervalos de confiança construídos ao longo do trabalho foram com 95% de confiança estatística.

Vale ressaltar que foram testadas as pressuposições básicas para a utilização de testes paramétricos, o que implica na homogeneidade das variâncias. Concluiu-se que os dados não seguiam uma distribuição normal e, portanto, utilizou-se testes não-paramétricos, com base nos seguintes autores: Conover, 1971; Fonseca e Martins, 1996 e Spiegel, 1993.

5.2.1 Caracterização dos sujeitos

Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes à caracterização da amostra selecionada para este estudo.

TABELA 3 – Distribuição da amostra segundo idade no período da avaliação e reavaliação

Idades	Avaliação		Reavaliação	
	4ª A	4ª B	4ª A	4ª B
Média	10:8	10:4	11	10:8
Mediana	10:5	10:2	10:10	10:8
Desvio Padrão	1	5	1:1	5
Mínimo	9:5	9:7	9:10	9:10
Máximo	14:2	11:5	14:7	11:11
Tamanho	28	31	28	31
Limite Inferior	10:3	10:2	10:7	10:7
Limite Superior	11	10:5	11:5	10:10
p-valor	0,104		0,137	

A partir da tabela 3, observou-se que não existe diferença média que possa ser considerada estatisticamente significativa entre as idades das crianças nas duas séries avaliadas, o que garante a homogeneidade da amostra em questão. Por isso, reitera-se, mais uma vez que, em todos os dados apresentados, considerou-se a amostra como um todo, desconsiderando, nesse momento, as diferenças particulares de cada turma.

O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos alunos de acordo com sexo e idade.

GRÁFICO 1 – Distribuição da amostra segundo sexo e idade

Como a amostra selecionada para este estudo era formada por crianças, também se investigou os dados referentes à idade, escolaridade e nível socioeconômico de seus pais a fim de melhor caracterizar a população participante desta pesquisa.

A partir desta análise (Anexo E), observou-se que, em relação à escolaridade, a maioria dos pais das crianças amostradas frequentou a escola por poucos anos, sendo que 31,9% estudaram até o nível fundamental II (5ª a 8ª série) e 18,1% até o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série). Também se observou a presença de pais analfabetos (2,6%).

Quanto à idade dos pais, verificou-se que a maioria (41,3%) estava, na época da coleta de dados, na faixa etária entre 36 e 45 anos. Além disso, observou-se que 29,3% dos pais eram ainda mais jovens, estando na faixa etária de 25 a 35 anos. Para concluir a caracterização familiar das crianças amostradas, realizou-se uma classificação socioocupacional de seus pais, conforme proposta de Jannuzzi (2003). Essa classificação divide as ocupações brasileiras em cinco estratos socioocupacionais e foi elaborada tendo como base a ordenação das ocupações proporcionada pelos índices socioeconômicos.

Assim, quanto ao nível socioocupacional dos pais dos alunos amostrados, constatou-se que, a maioria dos pais e mães (35,4%) enquadrava-se no nível médio, que

abrange ocupações como torneiro mecânico, vendedor, comerciante autônomo, professor de ensino pré-escolar, motorista, auxiliar de enfermagem, administrativo e de escritório e policiais. Quando se analisou as populações de pais e mães separadamente, observou-se que as mulheres exerciam, em sua maioria (18,1%), ocupações de nível baixo, como lavadeira e empregada doméstica.

Após o fornecimento dos dados de caracterização das famílias, os pais foram questionados também se tinham alguma queixa em relação à comunicação e aprendizagem de seus filhos. As opiniões se dividiram, sendo que 39,6% dos pais entrevistados consideraram que seus filhos apresentavam um problema de leitura e escrita, enquanto 36,2% deles não observaram nenhuma dificuldade evidente em relação a seus filhos.

5.2.2 Análise ortográfica: avaliação e reavaliação

Depois de feita a caracterização dos aspectos familiares da amostra, serão apresentados os principais resultados obtidos por meio da análise das produções escritas dos sujeitos.

Inicia-se analisando a condição ortográfica dos educandos, comparando-se os resultados da avaliação e da reavaliação por meio do teste de Wilcoxon. Para tanto, classificou-se os tipos de erros ortográficos encontrados na produção escrita sob ditado dos alunos amostrados a partir dos critérios já descritos anteriormente.

Tabela 4 – Comparação dos sujeitos em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação

Ortografia		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Acréscimo Grafema	Aval.	0,59	0	1,27	0	1	54	0,25	0,93	0,471
	Reav.	0,67	0	0,93	0	1	54	0,42	0,92	
Omissão Grafema	Aval.	2,52	1	4,05	0	2,75	54	1,44	3,60	0,001*
	Reav.	1,69	1	2,81	0	1,75	54	0,93	2,44	
Ordem das letras	Aval.	0,22	0	0,84	0	0	54	0,00	0,45	0,084#
	Reav.	0,09	0	0,35	0	0	54	0,00	0,19	
Formato irregular	Aval.	0,65	0	1,10	0	1	54	0,35	0,94	0,087#
	Reav.	0,39	0	0,79	0	0,75	54	0,18	0,60	
Troca auditiva	Aval.	1,65	1	3,09	0	2	54	0,82	2,47	0,294
	Reav.	1,28	1	1,85	0	2	54	0,79	1,77	
Transcrição fala	Aval.	2,44	1	2,95	1	3	54	1,66	3,23	0,001*
	Reav.	1,78	1	2,33	0	2	54	1,16	2,40	
Supercorreção	Aval.	0,48	0	0,82	0	1	54	0,26	0,70	0,235
	Reav.	0,57	0	0,90	0	1	54	0,33	0,81	
Troca visual	Aval.	3,48	3	3,20	1	4,75	54	2,63	4,34	0,012*
	Reav.	2,87	2	3,61	1	4	54	1,91	3,83	
Segmentação	Aval.	1,26	1	2,08	0	1,75	54	0,71	1,81	0,147
	Reav.	0,96	0	1,64	0	1	54	0,53	1,40	
Maiúsc./ Minúscula	Aval.	1,44	1	1,42	0	2	54	1,06	1,82	0,410
	Reav.	1,33	1	1,69	0	2	54	0,88	1,79	
Acentuação	Aval.	2,13	2	1,33	1	3	54	1,77	2,49	0,165
	Reav.	1,91	2	1,17	1	2	54	1,60	2,22	
Pontuação	Aval.	0,50	0	0,82	0	1	54	0,28	0,72	0,570
	Reav.	0,44	0	0,86	0	0	54	0,21	0,67	
Total	Aval.	17,37	11,5	17,46	6	19	54	12,71	22,03	<0,001*
	Reav.	13,98	10	13,69	4,25	16	54	10,33	17,63	

Observa-se que, na comparação dos momentos de avaliação e de reavaliação, houve uma diferença estatisticamente significativa na produção ortográfica dos alunos amostrados, nas categorias de omissão de grafema, transcrição de fala, troca visual e no total geral do número de erros produzidos. Também se verifica tendência à significância estatística nas categorias de ordem das letras e formato irregular de letras. Esses resultados objetivos estão de acordo com a análise qualitativa (que será posteriormente apresentada de forma mais detalhada), mostrando que, após o PPRL, os alunos ficaram mais atentos ao ato de escrever e tiveram mais consciência sobre os aspectos formais da língua escrita.

Assim, após a classificação ortográfica dos erros observados na produção de cada um dos alunos durante a avaliação e a reavaliação, dividiu-se os amostrados de acordo com seu desempenho geral neste item.

Para esta classificação, usou-se o seguinte critério:

Ótimo	0 a 10 erros	0 a 25% do texto comprometido
Bom	11 a 19 erros	26 a 50% do texto comprometido
Regular	20 a 29 erros	51 a 75% do texto comprometido
Insuficiente	acima de 30 erros	acima de 75% do texto comprometido

Os resultados obtidos a partir desta classificação geral foram os seguintes:

Tabela 5 – Comparação dos sujeitos classificados como ótimos em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação

Ótimo (Ortografia)		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Acréscimo	Aval	0,20	0	0,55	0	0	30	0,00	0,40	0,059#
	Reav	0,47	0	0,63	0	1	30	0,24	0,69	
Grafema	Aval	0,70	0	1,18	0	1	30	0,28	1,12	0,153
	Reav	0,43	0	0,77	0	1	30	0,16	0,71	
Omissão	Aval	0,03	0	0,18	0	0	30	-0,03	0,10	0,317
	Reav	0,00	0	0,00	0	0	30	- x -	- x -	
Formato irregular	Aval	0,13	0	0,35	0	0	30	0,01	0,26	1,000
	Reav	0,13	0	0,35	0	0	30	0,01	0,26	
Troca auditiva	Aval	0,50	0	0,90	0	1	30	0,18	0,82	0,218
	Reav	0,33	0	0,71	0	0	30	0,08	0,59	
Transcrição fala	Aval	0,73	1	0,74	0	1	30	0,47	1,00	0,142
	Reav	0,50	0	0,78	0	1	30	0,22	0,78	
Supercorreção	Aval	0,27	0	0,45	0	1	30	0,11	0,43	0,705
	Reav	0,30	0	0,53	0	1	30	0,11	0,49	
Troca visual	Aval	1,77	2	1,30	1	3	30	1,30	2,23	0,002*
	Reav	0,90	1	0,99	0	1	30	0,54	1,26	
Segmentação	Aval	0,40	0	0,67	0	1	30	0,16	0,64	1,000
	Reav	0,40	0	0,62	0	1	30	0,18	0,62	
Maiúsc./Minúscula	Aval	0,83	1	0,91	0	1	30	0,51	1,16	0,225
	Reav	0,60	0	0,81	0	1	30	0,31	0,89	
Acentuação	Aval	1,40	1	0,77	1	2	30	1,12	1,68	0,806
	Reav	1,33	1	0,66	1	2	30	1,10	1,57	
Pontuação	Aval	0,20	0	0,41	0	0	30	0,05	0,35	0,014*
	Reav	0,00	0	0,00	0	0	30	- x -	- x -	
Total	Aval	7,17	6	4,19	4	10	30	5,67	8,67	0,001*
	Reav	5,40	5	2,81	4	8	30	4,39	6,41	

Verifica-se, a partir da Tabela 5, que os alunos classificados como ótimos na reavaliação tiveram melhor desempenho nas categorias de troca visual, pontuação e no total geral de erros ortográficos. Também se observou tendência à significância estatística na categoria relativa a acréscimo de grafemas. Como pode ser constatado a seguir, os alunos considerados ótimos na reavaliação foram os únicos a apresentar evolução estatisticamente significativa na categoria de pontuação, fato revelador de que

a escrita desses alunos foi ainda mais aprimorada pelo PPRL proposto para os amostrados.

Tabela 6 – Comparação dos sujeitos classificados como bons em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação

Bom (Ortografia)		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Acréscimo Grafema	Aval	0,69	1	0,85	0	1	13	0,23	1,16	0,589
	Reav	0,46	0	0,66	0	1	13	0,10	0,82	
Omissão Grafema	Aval	1,69	2	1,03	1	2	13	1,13	2,25	0,120
	Reav	1,00	1	1,08	0	1	13	0,41	1,59	
Ordem das letras	Aval	0,00	0	0,00	0	0	13	- x -	- x -	1,000
	Reav	0,00	0	0,00	0	0	13	- x -	- x -	
Formato irregular	Aval	1,00	1	1,35	0	1	13	0,26	1,74	0,560
	Reav	0,85	0	1,14	0	1	13	0,22	1,47	
Troca auditiva	Aval	1,54	1	1,39	1	2	13	0,78	2,29	0,803
	Reav	1,62	2	1,12	1	2	13	1,01	2,22	
Transcrição fala	Aval	2,62	3	0,96	2	3	13	2,09	3,14	0,057#
	Reav	2,00	2	1,29	1	3	13	1,30	2,70	
Supercorreção	Aval	0,46	0	0,66	0	1	13	0,10	0,82	0,316
	Reav	0,69	0	0,85	0	1	13	0,23	1,16	
Troca visual	Aval	3,62	4	1,56	3	4	13	2,77	4,46	0,121
	Reav	3,08	2	1,55	2	4	13	2,23	3,92	
Segmentação	Aval	0,92	1	0,86	0	1	13	0,45	1,39	0,083#
	Reav	0,46	0	0,52	0	1	13	0,18	0,74	
Maiúsc./Minúscula	Aval	1,38	1	1,04	1	2	13	0,82	1,95	0,132
	Reav	0,92	1	0,86	0	1	13	0,45	1,39	
Acentuação	Aval	2,69	2	1,18	2	4	13	2,05	3,33	0,429
	Reav	2,46	2	1,13	2	3	13	1,85	3,07	
Pontuação	Aval	0,54	0	0,97	0	1	13	0,01	1,06	1,000
	Reav	0,62	0	1,19	0	0	13	-0,03	1,26	
Total	Aval	17,15	18	4,96	15	19	13	14,46	19,85	0,059#
	Reav	14,15	14	2,12	13	16	13	13,00	15,30	

Na análise dos alunos classificados como bons na reavaliação, não se observa diferença estatisticamente significativa em nenhuma categoria de avaliação ortográfica utilizada nesta pesquisa. Verifica-se somente tendência à significância para as classes de transcrição de fala, dificuldade quanto à segmentação silábica e/ou vocabular e para o cômputo geral dos erros quando se comparam os momentos pré e pós PPRL. Enfatiza-se que grande parte dos alunos anteriormente classificados como bons evoluiu para o nível ótimo e os que permaneceram neste patamar parecem não ter se beneficiado tanto do Programa proposto.

Tabela 7 – Comparação dos sujeitos classificados como regulares em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação

Regular (Ortografia)		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tam- nho	Limite Inferior	Limite Superior	p- valor
Acréscimo Grafema	Aval	0,00	0	0,00	0	0	3	- x -	- x -	1,000
	Reav	0,00	0	0,00	0	0	3	- x -	- x -	
Omissão Grafema	Aval	6,67	9	4,93	5	10	3	1,08	12,25	0,180
	Reav	5,00	7	3,46	4	7	3	1,08	8,92	
Ordem das letras	Aval	1,00	0	1,73	0	2	3	-0,96	2,96	0,317
	Reav	0,33	0	0,58	0	1	3	-0,32	0,99	
Formato irregular	Aval	1,67	2	1,53	1	3	3	-0,06	3,40	0,157
	Reav	0,33	0	0,58	0	1	3	-0,32	0,99	
Troca auditiva	Aval	2,00	2	2,00	1	3	3	-0,26	4,26	0,564
	Reav	1,67	1	1,15	1	2	3	0,36	2,97	
Transcrição fala	Aval	4,33	6	2,89	4	6	3	1,07	7,60	0,655
	Reav	3,33	2	2,31	2	4	3	0,72	5,95	
Supercor- reção	Aval	0,67	0	1,15	0	1	3	-0,64	1,97	0,157
	Reav	1,33	1	1,53	1	2	3	-0,40	3,06	
Troca visual	Aval	5,33	5	0,58	5	6	3	4,68	5,99	0,102
	Reav	2,67	3	1,53	2	4	3	0,94	4,40	
Segmen- tação	Aval	1,67	1	2,08	1	3	3	-0,69	4,02	0,785
	Reav	1,33	2	1,15	1	2	3	0,03	2,64	
Maiúsc./ Minúscula	Aval	2,67	2	2,08	2	4	3	0,31	5,02	0,102
	Reav	4,33	5	2,08	4	6	3	1,98	6,69	
Acentua- ção	Aval	2,33	2	1,53	2	3	3	0,60	4,06	0,180
	Reav	3,33	3	1,53	3	4	3	1,60	5,06	
Pontua- ção	Aval	0,67	1	0,58	1	1	3	0,01	1,32	1,000
	Reav	0,67	1	0,58	1	1	3	0,01	1,32	
Total	Aval	29,00	30	10,54	24	35	3	17,08	40,92	0,285
	Reav	24,33	26	3,79	23	27	3	20,05	28,62	

Os alunos classificados como regulares na reavaliação não mostraram evolução estatisticamente significativa em nenhuma das categorias de análise ortográfica, apesar de apresentarem uma diminuição na média de erros encontrados nas seguintes classes: omissão de grafemas, ordem das letras, formato irregular das letras, trocas de grafemas de natureza auditiva e visual, trocas na escrita decorrentes de transcrição de fala e dificuldade quanto à segmentação silábica e/ou vocabular. Na média do total geral de erros verificados na reavaliação dos alunos considerados regulares, também houve uma acentuada redução na quantidade de erros produzidos (de 29 erros na avaliação, para a média de 24,33 na reavaliação). Esses dados corroboram a análise qualitativa de que alguns alunos considerados insuficientes na avaliação evoluíram para a categoria dos regulares e, embora continuassem apresentando muitos erros, aproveitaram as atividades propostas no PPRL e melhoraram sua condição ortográfica. Destaca-se ainda

que, talvez, a ausência de significância nos dados deste grupo esteja relacionada ao pequeno número de crianças classificadas como regulares na reavaliação (apenas três).

Tabela 8 – Comparação dos sujeitos classificados como insuficientes em relação às categorias de análise ortográfica na avaliação e na reavaliação

Insuficiente (Ortografia)		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Acréscimo Grafema	Aval	2,13	2	2,47	0	3	8	0,41	3,84	0,890
	Reav	2,00	2	1,31	1	3	8	1,09	2,91	
Omissão Grafema	Aval	9,13	8	6,06	6	13	8	4,93	13,32	0,049*
	Reav	6,25	6	3,99	4	8	8	3,48	9,02	
Ordem das letras	Aval	1,00	0	1,77	0	1	8	-0,23	2,23	0,257
	Reav	0,50	0	0,76	0	1	8	-0,02	1,02	
Formato irregular	Aval	1,63	2	1,41	1	2	8	0,65	2,60	0,206
	Reav	0,63	0	1,06	0	1	8	-0,11	1,36	
Troca auditiva	Aval	6,00	4	6,09	3	5	8	1,78	10,22	0,518
	Reav	4,13	5	2,80	2	5	8	2,18	6,07	
Transcrição fala	Aval	7,88	8	3,44	5	10	8	5,49	10,26	0,011*
	Reav	5,63	6	3,02	3	7	8	3,53	7,72	
Supercorreção	Aval	1,25	1	1,49	0	2	8	0,22	2,28	1,000
	Reav	1,13	1	1,46	0	2	8	0,11	2,14	
Troca visual	Aval	9,00	10	4,17	7	11	8	6,11	11,89	0,481
	Reav	10,00	11	3,89	8	13	8	7,30	12,70	
Segmentação	Aval	4,88	4	3,14	2	7	8	2,70	7,05	0,307
	Reav	3,75	4	2,66	2	5	8	1,91	5,59	
Maiúsc./Minúscula	Aval	3,38	3	1,51	2	5	8	2,33	4,42	0,480
	Reav	3,63	4	2,00	2	5	8	2,24	5,01	
Acentuação	Aval	3,88	4	1,25	3	4	8	3,01	4,74	0,039*
	Reav	2,63	3	1,51	1	4	8	1,58	3,67	
Pontuação	Aval	1,50	2	1,07	1	2	8	0,76	2,24	0,564
	Reav	1,75	2	0,46	2	2	8	1,43	2,07	
Total	Aval	51,63	49	17,76	40	58	8	39,32	63,93	0,012*
	Reav	42,00	38	10,80	34	51	8	34,52	49,48	

Observa-se, na tabela anterior, que as crianças classificadas como insuficientes na reavaliação também melhoraram estatisticamente, quando comparadas à sua condição ortográfica na avaliação. As maiores diferenças podem ser verificadas nas categorias de omissão de grafema, transcrição de fala, acentuação e no total geral de erros observados. Portanto, apesar destes amostrados continuarem recebendo a classificação de insuficientes, devido ao número elevado e a grande variabilidade de erros ortográficos que ainda produziam após o final da intervenção proposta nesta pesquisa, pode-se afirmar que eles apresentaram uma considerável evolução em seu desenvolvimento ortográfico, verificado até mesmo em questões mais complexas como o uso adequado de acentuação.

Para finalizar o estudo de classificação ortográfica, será realizada uma análise indivíduo a indivíduo, classificando-os de acordo com sua piora, melhora ou manutenção do quadro, na comparação entre avaliação e reavaliação, ou seja, se um sujeito foi classificado inicialmente como regular e na reavaliação passou para bom, ele melhorou, ou se ele estava bom e continuou sendo classificado como bom, na reavaliação, seu quadro se manteve.

Nesta análise, utilizou-se o teste de Igualdade de Duas Proporções.

Tabela 9 – Comparação dos sujeitos amostrados em relação ao seu desempenho geral quanto à ortografia na avaliação e na reavaliação

Ortografia	Qtde	%	var
Piorou	3	5,6%	6,1%
Manteve	40	74,1%	11,7%
Melhorou	11	20,4%	10,7%

Ortografia	Piorou	Manteve
Manteve	<0,001*	
Melhorou	0,123	<0,001*

p-valores

Constatou-se que, de acordo com a análise quantitativa dos dados, a maior parte dos alunos amostrados manteve sua condição ortográfica quando comparados pré e pós PPRL. Também se observa que um considerável número de amostrados melhorou e apenas três deles pioraram, sendo que esta involução está relacionada a uma maior quantidade de erros ortográficos observados na reavaliação. Ressalta-se que, muitas vezes, no processo de tomada de consciência do padrão ortográfico formal, os educandos confundem-se com as normas corretas e acabam por produzir tentativas de acertos nem sempre exatas. Portanto, a quantidade de erros produzidos na reavaliação também pode ser tomada como um reflexo da maior consciência dos amostrados em relação à escrita e de sua tentativa de grafar corretamente. Reitera-se também que, qualitativamente, observa-se ter havido uma evolução dos alunos em todos os patamares (ótimos, bons, regulares e insuficientes), uma vez que eles estiveram mais conscientes no momento de escrever, durante e após o PPRL.

5.2.3 Análise textual: avaliação e reavaliação

Serão apresentados agora os estudos sobre a análise textual da produção escrita dos alunos amostrados. Inicialmente, serão comparados os desempenhos dos sujeitos, na avaliação e na reavaliação, de acordo com as categorias de análise propostas para este trabalho e descritas anteriormente. Utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para a análise a seguir.

Tabela 10 – Comparação dos sujeitos em relação às categorias de análise da produção textual na avaliação e na reavaliação

Texto		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Coesão	Aval.	0,56	0,5	0,19	0,50	0,50	54	0,51	0,61	0,002*
	Reav.	0,66	0,5	0,23	0,50	1,00	54	0,59	0,72	
Parágrafo	Aval.	0,43	0,5	0,34	0,00	0,50	54	0,33	0,52	0,257
	Reav.	0,51	0,5	0,38	0,00	1,00	54	0,41	0,61	
Inteligibil.	Aval.	0,69	0,5	0,28	0,50	1,00	54	0,62	0,77	0,683
	Reav.	0,73	0,5	0,25	0,50	1,00	54	0,66	0,80	
Cont.idéia	Aval.	0,73	1	0,30	0,50	1,00	54	0,65	0,81	0,670
	Reav.	0,73	0,5	0,25	0,50	1,00	54	0,66	0,80	
Conh. M.	Aval.	0,81	1	0,25	0,50	1,00	54	0,74	0,87	0,808
	Reav.	0,81	1	0,24	0,50	1,00	54	0,75	0,88	
Intertex.	Aval.	0,63	0,5	0,32	0,50	1,00	54	0,54	0,72	0,135
	Reav.	0,72	0,5	0,27	0,50	1,00	54	0,65	0,79	
Inferência	Aval.	0,76	1	0,30	0,50	1,00	54	0,68	0,84	0,025*
	Reav.	0,83	1	0,24	0,50	1,00	54	0,77	0,90	
Context.	Aval.	0,75	1	0,27	0,50	1,00	54	0,68	0,82	0,046*
	Reav.	0,84	1	0,23	0,50	1,00	54	0,78	0,91	
Informat.	Aval.	0,73	1	0,32	0,50	1,00	54	0,65	0,82	0,217
	Reav.	0,81	1	0,25	0,50	1,00	54	0,74	0,87	
Nº linhas	Aval.	7,19	7	3,05	5,00	9,00	54	6,37	8,00	0,399
	Reav.	7,02	6	3,44	4,00	9,75	54	6,10	7,94	

Observa-se que, para as categorias de Coesão, Inferência e Contextualidade, houve diferença média estatisticamente significativa quando comparadas as produções escritas dos amostrados nos momentos de avaliação e reavaliação. Conclui-se, portanto, que os alunos, após o PPRL, foram capazes de redigir textos mais coesos, utilizaram-se dos recursos inferenciais com maior adequação e mostraram que suas produções estavam mais contextualizadas ao tema proposto. Esses dados estão de acordo com o que foi observado na análise qualitativa, na qual verificou-se que a produção textual dos

amostrados sofreu uma significativa evolução, principalmente quanto à pertinência com o assunto sugerido e à coesão entre as frases redigidas pelos alunos.

Após a análise textual das produções de cada um dos alunos durante a avaliação e a reavaliação, dividiu-se os amostrados de acordo com seu desempenho geral neste item.

Para esta classificação, usou-se o seguinte critério:

Item usado adequadamente = 1 ponto

Item usado de forma parcialmente adequada = 0,5 ponto

Item usado inadequadamente = 0 ponto

Assim, na somatória de todas as categorias, utilizou-se a pontuação a seguir:

7 a 9 pontos = ótimo

5 a 6 pontos = bom

3 a 4 pontos = regular

0 a 2 pontos = fraco

Dessa forma, o desempenho geral dos amostrados na análise textual pode ser observado a seguir:

Tabela 11 – Comparação dos sujeitos classificados como ótimos em relação às categorias de análise textual na avaliação e na reavaliação

Ótimo (texto)	Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Coesão	Aval	0,62	0,50	0,22	0,5	0,5	29	0,54	0,70
	Reav	0,79	1,00	0,25	0,5	1,0	29	0,70	0,88
Parágrafo	Aval	0,55	0,50	0,34	0,5	1,0	29	0,43	0,67
	Reav	0,62	0,50	0,37	0,5	1,0	29	0,49	0,76
Inteligibil.	Aval	0,79	1,00	0,25	0,5	1,0	29	0,70	0,88
	Reav	0,88	1,00	0,22	1,0	1,0	29	0,80	0,96
Cont.idéia	Aval	0,90	1,00	0,21	1,0	1,0	29	0,82	0,97
	Reav	0,88	1,00	0,22	1,0	1,0	29	0,80	0,96
Conh. M.	Aval	0,93	1,00	0,18	1,0	1,0	29	0,87	0,99
	Reav	0,98	1,00	0,09	1,0	1,0	29	0,95	1,02
Intertext.	Aval	0,76	1,00	0,32	0,5	1,0	29	0,64	0,87
	Reav	0,90	1,00	0,21	1,0	1,0	29	0,82	0,97
Inferência	Aval	0,93	1,00	0,22	1,0	1,0	29	0,85	1,01
	Reav	1,00	1,00	0,00	1,0	1,0	29	- x -	- x -
Context.	Aval	0,86	1,00	0,23	0,5	1,0	29	0,78	0,94
	Reav	0,95	1,00	0,15	1,0	1,0	29	0,89	1,00
Informat.	Aval	0,86	1,00	0,26	1,0	1,0	29	0,77	0,96
	Reav	0,95	1,00	0,15	1,0	1,0	29	0,89	1,00
Nº linhas	Aval	8,31	8,00	3,23	6,0	10,0	29	7,13	9,49
	Reav	8,34	8,00	3,62	5,0	11,0	29	7,03	9,66

Verifica-se, portanto, que os alunos classificados como ótimos na reavaliação, mostraram uma evolução estatisticamente significativa na categoria de coesão textual e tendência à significância na classe relativa à contextualidade. Destaca-se, ainda, que o número de alunos classificados como ótimos aumentou na reavaliação, evidenciando ainda mais o sucesso obtido pelo PPRL proposto neste estudo.

Tabela 12 – Comparação dos sujeitos classificados como bons em relação às categorias de análise textual na avaliação e na reavaliação

Bom (texto)		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Coesão	Aval	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	17	- x -	- x -	1,000
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	17	- x -	- x -	
Parágrafo	Aval	0,29	0,50	0,31	0,0	0,5	17	0,15	0,44	0,102
	Reav	0,41	0,50	0,40	0,0	0,5	17	0,22	0,60	
Inteligibil.	Aval	0,68	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,56	0,79	0,180
	Reav	0,59	0,50	0,20	0,5	0,5	17	0,49	0,68	
Cont.idéia	Aval	0,65	0,50	0,23	0,5	1,0	17	0,54	0,76	0,317
	Reav	0,59	0,50	0,20	0,5	0,5	17	0,49	0,68	
Conh. M.	Aval	0,71	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,59	0,83	0,705
	Reav	0,68	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,56	0,79	
Intertex.	Aval	0,56	0,50	0,24	0,5	0,5	17	0,44	0,67	1,000
	Reav	0,56	0,50	0,17	0,5	0,5	17	0,48	0,64	
Inferência	Aval	0,65	0,50	0,23	0,5	1,0	17	0,54	0,76	0,705
	Reav	0,68	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,56	0,79	
Context.	Aval	0,71	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,59	0,83	0,046*
	Reav	0,82	1,00	0,25	0,5	1,0	17	0,71	0,94	
Informat.	Aval	0,71	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,59	0,83	1,000
	Reav	0,71	0,50	0,25	0,5	1,0	17	0,59	0,83	
Nº linhas	Aval	6,35	6,00	2,34	5,0	7,0	17	5,24	7,47	0,547
	Reav	6,00	6,00	2,74	4,0	7,0	17	4,70	7,30	

Na análise dos sujeitos classificados como bons na reavaliação, observa-se novamente resultado estatisticamente significativo na comparação da categoria de contextualidade pré e pós PPRL, evidenciando que os alunos deste grupo também demonstraram maior adequação ao tema proposto para a produção escrita na reavaliação.

Tabela 13 – Comparação dos sujeitos classificados como regulares em relação às categorias de análise textual na avaliação e na reavaliação

Regular (texto)		Média	Mediana	Desvio Padrão	Q1	Q3	Tamanho	Limite Inferior	Limite Superior	p-valor
Coesão	Aval	0,44	0,50	0,18	0,5	0,5	8	0,32	0,56	0,317
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	8	- x -	- x -	
Parágrafo	Aval	0,25	0,25	0,27	0,0	0,5	8	0,06	0,44	0,564
	Reav	0,31	0,50	0,26	0,0	0,5	8	0,13	0,49	
Inteligibil.	Aval	0,38	0,50	0,23	0,4	0,5	8	0,21	0,54	0,157
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	8	- x -	- x -	
Cont.idéia	Aval	0,31	0,50	0,26	0,0	0,5	8	0,13	0,49	0,083#
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	8	- x -	- x -	
Conh. M.	Aval	0,56	0,50	0,18	0,5	0,5	8	0,44	0,68	0,317
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	8	- x -	- x -	
Intertex.	Aval	0,31	0,50	0,26	0,0	0,5	8	0,13	0,49	0,157
	Reav	0,44	0,50	0,18	0,5	0,5	8	0,32	0,56	
Inferência	Aval	0,38	0,50	0,23	0,4	0,5	8	0,21	0,54	0,083#
	Reav	0,56	0,50	0,18	0,5	0,5	8	0,44	0,68	
Context.	Aval	0,44	0,50	0,18	0,5	0,5	8	0,32	0,56	0,317
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	8	- x -	- x -	
Informat.	Aval	0,31	0,50	0,26	0,0	0,5	8	0,13	0,49	0,083#
	Reav	0,50	0,50	0,00	0,5	0,5	8	- x -	- x -	
Nº linhas	Aval	4,88	5,00	1,73	4,0	5,3	8	3,68	6,07	0,336
	Reav	4,38	4,00	1,60	3,8	5,3	8	3,27	5,48	

Constata-se, na tabela anterior, que os alunos classificados como regulares na reavaliação da análise da produção textual não apresentaram mudança estatisticamente significativa em nenhuma das categorias, embora haja tendência à significância nos itens: continuidade de idéias, inferência e informatividade textual. Ressalta-se também que apenas oito indivíduos tiveram suas produções classificadas como regulares na reavaliação da produção escrita e nenhum foi reavaliado como insuficiente, fato que reforça a influência do Programa proposto na melhoria da produção textual dos alunos amostrados.

Finalizando o estudo da análise textual, será realizada uma avaliação dos indivíduos, classificando-os de acordo com sua piora, melhora ou manutenção de seu quadro, na comparação entre avaliação e reavaliação.

Para esta análise, utilizou-se o teste de Igualdade de Duas Proporções .

Tabela 14 – Comparação dos sujeitos amostrados em relação ao seu desempenho geral quanto à análise textual na avaliação e na reavaliação

Texto	Qtde	%	var
Piorou	4	7,4%	7,0%
Manteve	34	63,0%	12,9%
Melhorou	16	29,6%	12,2%

Texto	Piorou	Manteve
Manteve	<0,001*	
Melhorou	0,021*	<0,001*

p-valores

A partir da tabela 14, constata-se que, mesmo com a ausência de crianças classificadas como insuficientes na reavaliação da produção textual, de acordo os dados quantitativos, 63% dos amostrados não evoluíram de um patamar ao outro da classificação proposta. Estes se mantiveram no mesmo nível de conhecimento da língua escrita que apresentavam inicialmente, enquanto 29,6% dos sujeitos apresentaram melhora após o PPRL. Reitera-se que esses resultados divergem da análise qualitativa, quando se constatou uma significativa evolução do desempenho dos alunos, antes e após o Programa, em todos os patamares de classificação (ótimos, bons, regulares e insuficientes).

5.2.4 Relações entre as análises ortográfica e textual

Finalizando as análises quantitativas, foi realizada uma comparação entre o desempenho dos alunos em ambos os critérios de análise (ortográfico e textual) adotados neste estudo. O gráfico a seguir ilustra essa comparação.

Gráfico 2 – Comparação do desempenho geral dos alunos amostrados na reavaliação, relacionado às análises ortográfica e textual.

O Gráfico 2 revela que 79% dos alunos reavaliados como ótimos na produção textual também mostraram um desempenho ótimo em sua condição ortográfica. Além disso, 50% dos alunos considerados fracos na reavaliação ortográfica mostraram-se regulares na reavaliação textual. Esses dados parecem sugerir que o trabalho de promoção de linguagem desenvolvido neste estudo surtiu mais efeito em relação à produção textual dos amostrados do que na condição ortográfica deles, apesar de também haver evolução estatisticamente significativa em alguns itens da classificação ortográfica, conforme já discutido anteriormente.

5.3. Resultados e discussões qualitativas

Após a descrição e análise dos dados quantitativos, serão apresentados e discutidos a seguir os dados qualitativos desta pesquisa. Inicialmente, será realizado um breve relato sobre a observação das turmas com as quais o presente estudo foi desenvolvido. Em seguida, serão discutidos os principais resultados obtidos nos quatorze encontros do PPRL, buscando mostrar a evolução no envolvimento com a língua escrita pela qual os alunos passaram no decorrer do período estudado. Por fim, serão apresentadas algumas reflexões sobre os principais aspectos do PPRL e sobre o desempenho dos alunos antes e após sua execução.

5.3.1 Descrição e análise da observação das turmas

Na observação realizada junto à turma do período da manhã (**4ª série A**), constatou-se que a dinâmica entre alunos e professora parecia rígida e obedecia a padrões previamente estabelecidos. No início da aula, a professora passou exercícios de ortografia na lousa para que os alunos copiassem e resolvessem em seus cadernos. A atividade era mecânica, sendo que os alunos deveriam apenas completar as lacunas das palavras com as partículas -ar, -er, -ir, -or, -ur. Não houve contextualização alguma sobre aquela atividade. Em seguida, a educadora escreveu na lousa uma explicação sobre “Número dos substantivos” e “Regras para a formação do plural”, que não foi lida para a classe. Mais um exercício descontextualizado foi dado, sendo que, dessa vez, os alunos deveriam dar o plural dos substantivos, segundo o exemplo: garoto – garotos. Similarmente ao exercício anterior, a professora passou na lousa o ponto e a atividade referente a ele, mas não proferiu nenhuma explicação. Quando a maioria das crianças já havia concluído a atividade, a educadora chamou alguns alunos para colocar a resposta do exercício na lousa e, assim, a atividade foi finalizada, sem que nenhum comentário fosse realizado pela professora. Esta situação corrobora a visão preconizada por Colello (2004) de que a escola, a pretexto de facilitar a aquisição da língua escrita, sistematiza e fragmenta o processo, distribuindo as dificuldades inerentes à escrita de acordo com uma sequência lógica sob a ótica do adulto e produzindo, assim, uma língua artificial para a criança.

A classe estava dividida em quartetos. Enquanto copiavam, estavam em silêncio, mas conforme terminavam, começavam a conversar e brincar com os colegas mais próximos ou se dirigiam espontaneamente ao fundo da sala, escolhiam um livro e voltavam para ler.

Após a aula de Língua Portuguesa, a professora colocou na lousa problemas matemáticos para que os alunos copiassem e resolvessem. Desta vez, ela tentou contextualizar a atividade e disse que esta valeria nota “A” no caderno. Em seguida, dirigindo-se à pesquisadora, a professora relatou que essa turma não havia tido uma boa 3ª série, pois houve, ao longo do ano, muita rotatividade de professoras. Então, no ano em questão, ela precisou retomar os conteúdos da 3ª série no 1º semestre e, somente em agosto, estava começando as matérias da 4ª série. Essa observação ocorreu na primeira semana de aula do 2º semestre e, provavelmente devido à proximidade das férias,

muitos alunos estavam ausentes. Mesmo assim, a professora estava ministrando conteúdos programáticos novos normalmente. A educadora referiu, ainda, que tinha cerca de 15 alunos em sua turma que não apresentavam condições de aprovação, sendo que três deles eram os casos mais problemáticos.

Quando alguns alunos terminaram de resolver os problemas matemáticos, levaram seus cadernos para que a professora os corrigisse. Nesse momento, ela falou que estes mesmos exercícios foram dados na prova e os alunos tiveram muita dificuldade em resolvê-los corretamente. Além disso, segundo ela, várias crianças não sabiam fazer contas que envolvem a divisão.

A educadora apresentava trocas articulatórias de natureza cultural em sua fala e utilizava-se de adjetivos pejorativos em relação a seus alunos, como “preguiçosa”, “lerdo”, “chata, folgada e espaçosa”, demonstrando impaciência e incompreensão com as singularidades de cada criança. Essa rotulação dos alunos por parte da professora traz apenas conseqüências negativas, tanto pedagógicas como emocionais. Conforme bem observou Melo (2002) em sua pesquisa de ordem intervencionista em uma escola particular de São Paulo, o modelo de aluno desejado pelo professor é aquele que não apresenta qualquer tipo de dificuldade de ordem cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e social, em relação aos vínculos que estabelece com o trabalho e os objetos escolares e em termos de disciplina em sala de aula. Inversamente, o aluno não-desejável caracteriza-se por combinar dificuldades em todas essas esferas. Além disso, concorda-se com Colello (2004), quando esta autora afirma que a primeira prioridade do educador deve ser conhecer melhor o aluno e seus processos cognitivos próprios para se adaptar adequadamente às particularidades, significados e necessidades daquele que aprende.

Quando alguns alunos terminaram a tarefa, a professora pediu que escrevessem os numerais de 0 a 200 no caderno, circulando com lápis de cor os números pares.

Na mesma semana, realizou-se a observação na turma da tarde (**4ª série B**), em que se verificou uma realidade semelhante. Logo no início da aula, a professora avisou que naquela semana, a primeira do 2º semestre, daria exercícios somente de Português e Matemática. Como no período da manhã, muitos alunos estavam ausentes. Duas alunas foram escolhidas como auxiliares da professora.

A educadora distribuiu uma atividade de caça-palavras e outras duas de percepção visual. Distribuiu também uma folha quadriculada para que, em duplas, os

alunos resolvessem aquela atividade e elaborassem outras parecidas que seriam dadas às duplas vizinhas.

Após dar as orientações acerca da atividade, a professora saiu da sala. Nesse momento, os alunos brincaram, levantaram-se e falaram muito. Depois de uma hora, ainda havia alunos que não terminaram a tarefa. A professora disse que não teriam mais tempo e pediu que os alunos pegassem o caderno de Português e copiassem a explicação que ela colocaria na lousa. O assunto era “os sons do x”. Quando terminou de escrever, a professora pediu que cada fileira lesse uma parte do ponto dado. Ela enfatizou que só se aprende a ler lendo, mas, eliminando a perspectiva de prazer que esta atividade poderia trazer, afirmou que iria “cobrar” leitura e compreensão de texto naquele semestre. Apesar disso, a educadora não explicou nada sobre o texto lido pelos alunos e nem fez perguntas referentes a ele, buscando sua interpretação. Dirigindo-se à pesquisadora e diante dos alunos, ela disse que naquela turma havia alunos que ainda estavam no nível da 1ª, 2ª e 3ª séries.

Em seguida, exercícios de matemática foram colocados na lousa pela professora, sendo que todos eram praticamente iguais: contas de adição, com duas ou três parcelas. Mesmo sem que todos tivessem terminado, a professora pediu que cada aluno resolvesse uma conta na lousa e, em seguida, mais contas foram passadas. As crianças falavam alto, jogavam futebol e corriam na classe, sem que a professora demonstrasse nenhuma reação. De acordo com Aquino (1996), quando a relação professor-aluno não é pautada no conhecimento, surge a indisciplina. Para esse pesquisador, o que deve regular esta relação é uma proposta de trabalho alicerçada no conhecimento, já que o ato de aprender pressupõe a observância de regras, semelhanças, diferenças, regularidades e exceções.

Em nenhuma das **duas turmas** observou-se a mobilização dos alunos frente a uma situação motivadora de aprendizagem, que gerasse a construção de um conhecimento contextualizado e relevante.

Ao final de ambas as observações, a pesquisadora combinou com as educadoras o dia e horário em que se realizaria a primeira atividade do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem.

5.3.2 Resultados e discussão do Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem (PPRL)

O Programa foi composto por um conjunto de atividades, distribuídas em quatorze encontros, realizados com cada uma das turmas participantes da pesquisa. O tempo total gasto para a execução desta etapa do estudo foi de três meses e meio.

Durante o planejamento do PPRL, as atividades e a divisão dos grupos foram apresentadas previamente pela pesquisadora às professoras a fim de que fossem analisadas e até mesmo alteradas em função da experiência das educadoras com suas turmas. Entretanto, as professoras se restringiram a sugerir mudanças somente no agrupamento dos alunos. Quanto ao planejamento das atividades, limitaram-se a folheá-lo e não proferiram qualquer recomendação acerca do mesmo.

Ao longo da execução do PPRL, de modo geral, as professoras permaneceram a maior parte do tempo sentadas em suas mesas, preparando ou corrigindo tarefas escolares. Em relação a este tema, Gomes (2002) analisou, a partir de entrevistas feitas com professores, a problemática das condições do trabalho docente e a sobrecarga a que estes profissionais estão submetidos. Neste estudo, a autora evidenciou vários fatores que culminam num processo de adoecimento do professor por excesso de trabalho, entre eles: emprego em várias escolas, devido à remuneração insuficiente; pressão e opressão imposta pelo ambiente escolar e seus agentes; tempo excessivo dispendido para o preenchimento de relatórios; aumento das horas/aula e conseqüente falta de intervalo entre as aulas; necessidade constante de adequação dos projetos políticos pedagógicos à realidade de suas salas de aulas e mudanças repentinas dos mesmos; distância que o docente tem que percorrer de sua casa para a escola e de uma instituição até a outra, o que, muitas vezes, acarreta irritação e falta de tempo para alimentação adequada; ambiente em que a escola está inserida, que muitas vezes configura-se em área de risco pelo alto nível de violência do local; acentuado índice de alcoolismo entre os profissionais da educação; dificuldade em acompanhar a rapidez das inovações tecnológicas e receio de que estas ocupem o lugar do professor num futuro próximo. Também se observou que, freqüentemente, as professoras se esqueciam da data combinada para a realização da atividade fonoaudiológica. Libâneo e Pimenta (1999) destacam que as inovações curriculares propostas atualmente requerem dos docentes novas exigências de atuação profissional e, em conseqüência, novos saberes

pedagógicos, que nem sempre estiveram presentes em sua formação curricular. Provavelmente, o trabalho fonoaudiológico escolar foi, para estas professoras, uma destas novidades, à qual elas demoraram a se acostumar.

Hipotetiza-se também que o fato da pesquisadora ser um elemento externo à escola e não fazer parte da equipe escolar possa ter inibido as professoras de se envolverem mais diretamente e de participarem de forma ativa do planejamento das atividades e, conseqüentemente, da própria execução do Programa.

A professora do período da manhã, no entanto, mostrou-se mais colaboradora e enfatizou, em diversas ocasiões, que seus alunos estavam aproveitando muito o Programa e, inclusive, solicitou uma cópia de cada atividade para montar um portfólio com elas e aplicá-las com outras turmas, pois considerou o trabalho muito bom.

No período da tarde, houve uma alta rotatividade de professoras, o que dificultou a relação entre pesquisadora-professora-alunos. Apesar disso, uma das professoras que esteve com a turma por um período mais longo referiu que as crianças tinham aproveitado muito as atividades que a pesquisadora estava desenvolvendo com elas e que mencionavam as questões trabalhadas com a fonoaudióloga durante outras tarefas pedagógicas. Ressalta-se, portanto, que o Programa foi efetivo e motivador e as atividades tornaram-se gradualmente mais significativas para os alunos, gerando uma aprendizagem não apenas momentânea, mas que também era generalizada e utilizada em outras circunstâncias.

Quanto à questão disciplinar, de forma geral, a turma da manhã mostrou-se mais calma e disciplinada que a da tarde, que fazia mais barulho, arrastava propositalmente as carteiras e parecia mais dispersa. Apesar destas particularidades, ambas as turmas demonstraram desempenhos semelhantes no decorrer do Programa, embora as atividades com a turma da tarde necessitassem de um maior espaço de tempo para serem realizadas, devido à agitação da turma e sua dificuldade maior de concentração. Destaca-se, uma vez mais que, estatisticamente, as turmas não apresentaram divergência em relação à situação socioeconômica, idade e escolaridade de seus pais, o que gerou uma amostra homogênea nesse sentido.

Ao longo do PPRL, verificou-se que a grande maioria dos alunos amostrados se envolveu nas tarefas propostas e pareceu gostar de realizá-las. Ao serem questionados sobre o Programa após seu término, todos afirmaram que as atividades desenvolvidas pela pesquisadora os ajudaram a ler e a escrever melhor.

Inicialmente, o trabalho foi desenvolvido em grupos de seis alunos, mesclando-se ótimos, bons, regulares e fracos em leitura e escrita. No decorrer dos encontros, observou-se que, em alguns grupos, havia alunos que não participavam das atividades. Outros lideravam e excluía a participação dos colegas. As crianças que se isolavam, em geral, eram as que apresentavam mais dificuldade de leitura e escrita ou de relacionamento. Sempre que essas situações eram percebidas pela pesquisadora, a mesma intervinha na dinâmica do grupo, buscando mediar os conflitos e promover a participação e a inclusão de todos, mostrando que cada um poderia contribuir na execução da atividade da maneira que conseguisse. Essas intervenções produziam resultados favoráveis, embora, por vezes, momentâneos. A partir do 10º encontro, substituiu-se o trabalho em grupo por duplas. A divisão, que havia sido elaborada previamente pela pesquisadora e avalizada pelas professoras, continuou sendo baseada no nível de leitura e escrita que cada criança apresentou na avaliação. Dessa forma, cada dupla era composta por um aluno com bom nível em leitura e escrita e outro com mais dificuldade. Presumiu-se que, após o trabalho em grupos e duplas, as crianças que apresentavam mais dificuldades inicialmente poderiam se beneficiar da assistência de colegas com melhor desempenho, sendo capazes de suplantando essas dificuldades ao final do trabalho. Alguns alunos reclamaram de seus grupos e de suas duplas, mas foi-lhes lembrado que, para a realização da pesquisa da qual estavam participando, aquele arranjo era o mais apropriado. A maioria das duplas teve um bom entrosamento e conseguiu realizar as atividades propostas com boa concentração. Observou-se, no entanto, que alguns alunos tinham dificuldade em dividir as tarefas e queriam trabalhar sozinhos, fazendo com que seus parceiros se isolassem. A pesquisadora novamente interferiu nessa dinâmica e, a partir disso, percebeu que as duplas passaram a trabalhar mais em conjunto. Na reavaliação, quando solicitados a dizer algo de que não gostaram, alguns alunos relataram que trabalhar em grupo foi a circunstância mais difícil. O trabalho em dupla foi apontado como sendo melhor pela maior parte dos alunos.

Os dados quantitativos e qualitativos da reavaliação revelaram que o trabalho em grupos e duplas parece ser um dos fatores que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita, visto que muitos dos sujeitos pesquisados apresentaram uma melhora no nível de conhecimento de leitura e escrita, quando comparados pré e pós PRRL. Ressalta-se, também, que essa evolução ocorreu tanto na questão ortográfica, como na textual, sendo que nesta última, o progresso dos alunos foi ainda mais visível, uma vez que nenhum deles foi classificado como insuficiente na reavaliação.

Para cada um dos encontros previstos no PPRL, foram estipulados objetivos diferentes e elaboradas estratégias específicas, a fim de auxiliar os alunos a melhor entender e utilizar os diversos aspectos envolvidos na linguagem escrita. Entretanto, conforme ressalta Bagno (2002), as práticas orais devem ter um lugar de importância semelhante ao das práticas escritas. Dessa forma, a linguagem oral também foi marcadamente enfatizada em todos os encontros realizados neste estudo. No início de cada um deles, os alunos eram solicitados a lembrar e relatar oralmente o assunto e as atividades trabalhados no encontro anterior, quando se evidenciava que a aprendizagem dos conceitos trabalhados estava ocorrendo de forma significativa e duradoura.

Em todos os encontros, enfatizou-se também, de forma subliminar, a importância dos aspectos auditivos e o prejuízo do ruído para a aprendizagem. Couto e Lichtig (1997) ressaltam que, além das fontes de ruídos localizadas na parte externa e nos arredores da escola, outras fontes oriundas do próprio ambiente escolar devem ser consideradas como fatores que podem interferir no processo de aprendizagem. Entre elas estão: atividades de educação física, ruído produzido pelos alunos durante o recreio e aqueles oriundos de atividades dentro da sala de aula. As autoras destacam ainda a importância de se educar os alunos sobre os efeitos negativos do ruído, sensibilizando-os sobre o papel de cada um na prevenção dos problemas auditivos decorrentes deste fator. Nas turmas trabalhadas, entretanto, a sensibilização em relação ao ruído que produziam foi realizada de forma gradual, sendo que, ao longo do Programa, os alunos passaram a se agrupar e conversar de forma menos ruidosa. Para que isso acontecesse, no decorrer das atividades, a pesquisadora adotou atitudes como: solicitar que os alunos falassem baixo entre si, para que um grupo não ouvisse e plagiasse as idéias de outros; reservar um tempo para que cada grupo/dupla fizesse a exposição oral de sua produção escrita para o restante da classe; combinar com os alunos que, quando quisessem falar, levantassem a mão e esperassem sua vez. Ao final do trabalho, embora as turmas continuassem agitadas, pareciam ter compreendido a importância dos aspectos auditivos para a aprendizagem e mostravam-se concentradas em uma mesma atividade por um maior espaço de tempo.

As atividades de promoção de linguagem propostas nesta pesquisa foram iniciadas a partir das relações elementares entre fonemas e grafemas, privilegiando-se os seguintes itens: percepção de aliteração e de rima, segmentação vocabular, silábica e fonêmica e princípio da invariância. A preocupação com a questão da consciência lingüística, mais especificamente no nível silábico, fonológico e fonêmico se justifica,

segundo Nunes et al (2003), porque, para que a leitura e a escrita sejam realizadas de forma adequada, é necessário que o sujeito descubra que cada letra representa um dos fonemas da cadeia oralizada. Portanto, se há dificuldade na análise das palavras em fonemas, é provável que também ocorra dificuldade na leitura e, conseqüentemente, na escrita. De acordo com estes autores (op. cit.), esse é um problema que parece afetar todos os aprendizes e não apenas os portadores de distúrbio de leitura e escrita. Para Gough e Larson (1995), a consciência fonológica requer que o indivíduo ignore o significado e atenha-se à estrutura fonológica da palavra, sendo possível examiná-la e manipular suas partes. A consciência fonológica em nível da sílaba é chamada de consciência silábica e, em nível dos fonemas, denomina-se de consciência fonêmica. Para Byrne (1995), a segmentação e a invariância são dois aspectos integrantes da consciência fonêmica. Nas palavras do autor, “*a invariância se refere à identidade dos fonemas em palavras diferentes*” (p. 41).

Para a execução das atividades relativas a este tema, buscou-se motivar os alunos com o auxílio de textos pouco usuais na rotina pedagógica, como música e acróstico. Essas práticas mostraram-se eficientes e cumpriram seus objetivos com relação a melhorar a consciência fonológica dos alunos, uma vez que, constata-se, pela análise estatística dos dados, que as categorias de omissão de grafema e transcrição da fala tiveram diferença significativa, quando comparados os momentos de avaliação e reavaliação. Evidencia-se, dessa forma, que, com o auxílio do Programa, os sujeitos aprimoraram sua percepção das relações entre fala e escrita e passaram a realizar produções textuais com um menor número de erros decorrentes da dificuldade de associação entre os fonemas e seus grafemas correspondentes.

A seguir, foram realizados alguns encontros que tiveram como meta melhorar o uso das habilidades lingüísticas e metalingüísticas dos alunos, nas modalidades oral e escrita. Trabalhou-se, neste momento, com atividades de associação de idéias e resolução de situações-problema, buscando-se promover o pensamento criativo, ampliar o vocabulário e mostrar aos alunos a utilidade da linguagem enquanto ferramenta de leitura do mundo. Nesses encontros, observou-se que os alunos começaram a ficar mais atentos e preocupados com os sentidos e significados das palavras e demonstraram esse novo comportamento com atitudes como recorrer espontaneamente ao dicionário para encontrar a definição e a grafia correta de palavras desconhecidas por eles. Na análise objetiva da produção textual dos amostrados, também se verificou essa evolução, uma vez que se constatou uma diferença estatisticamente significativa na habilidade de

realizar inferências ao produzir um texto escrito, quando comparados os momentos pré e pós PPRL. Conclui-se, portanto, que os alunos conseguiram, por meio destas atividades, aprimorar suas competências lingüísticas e se tornaram mais capazes de pensar sobre a linguagem e generalizar esse pensamento para outras situações de uso da língua, conforme se verificou na reavaliação da produção textual. Dessa forma, as práticas relativas a este tema também atingiram os objetivos propostos inicialmente e produziram os resultados esperados.

Em um terceiro momento do Programa, foram desenvolvidas atividades que tiveram como alvo promover o letramento em atividades orais e escritas. Para tanto, utilizou-se gêneros textuais diversos, como convite, propaganda, notícia e bilhete. De acordo com Bagno (2002), o estudo da língua que se concentre na análise de palavras e frases descontextualizadas deve ser abandonado em prol de um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os textos e se concretizam na forma de gêneros textuais. Assim, no presente Programa, desde seu início, optou-se por utilizar músicas, convites, bilhetes, livros de história, artigos de revistas, entre outros. Em cada encontro, os alunos tiveram acesso aos portadores originais destes gêneros textuais e foram motivados a criar seus próprios textos, levando em conta, além das particularidades de cada gênero, também a questão ortográfica e a adequação da seleção vocabular.

Observou-se, nesses encontros, que a maioria dos alunos, inclusive aqueles com mais dificuldade em leitura e escrita, envolveu-se nas atividades propostas e demonstrou gostar de realizá-las. Frequentemente, no momento da produção escrita, eles apresentavam dúvidas em relação à forma correta de redigir as palavras que queriam utilizar para compor seus textos. A pesquisadora os motivava a usar o dicionário e os orientava por meio de perguntas cujas respostas os levavam a se decidir pela grafia adequada das palavras em questão. Os textos elaborados por eles, com base nos gêneros textuais apresentados, foram criativos, embora curtos e com erros ortográficos. Esses erros eram retomados na correção coletiva que se realizava ao final de cada encontro, buscando dirimir as dúvidas e mostrar a forma ortograficamente correta na língua padrão. Alguns grupos usaram rimas para compor suas produções escritas, resgatando esse conceito trabalhado no início do Programa. Quando terminavam de redigir suas produções, a pesquisadora pedia para que cada grupo escolhesse um aluno para mostrar o que havia feito para o restante da classe. Nesse momento, muitos alunos queriam participar, mas todos os que se apresentavam para representar seus grupos

demonstravam insegurança em ler para a classe. Observou-se, ainda, que, alguns alunos, com dificuldades mais acentuadas em leitura e escrita, também começaram a se apresentar para ler e conseguiram fazê-lo, embora não apresentassem uma leitura fluente e facilmente compreensível. Nessas ocasiões, a pesquisadora os ajudava, enfatizando as informações principais das produções para facilitar a compreensão de toda a classe. O mesmo foi observado em relação à escrita, quando se tentou fazer com que alguns alunos que apresentavam mais dificuldade em leitura e escrita se sentissem mais motivados a escrever. Um deles, em uma ocasião, disse que não poderia escrever a produção de seu grupo na lousa porque não entendia a letra do colega que havia sido o redator do grupo. A pesquisadora disse a ele que este não era o problema, pois a mesma poderia ditar as palavras para que ele as escrevesse. O aluno, então, se animou e conseguiu escrever corretamente, com ajuda, todas as palavras que compunham a resposta dada por seu grupo àquela atividade.

Este trabalho mostrou-se efetivo tanto qualitativamente, quanto na análise objetiva dos dados, na qual se observou que, na categorização ortográfica, os alunos tiveram uma diminuição estatisticamente significativa das trocas de grafema de natureza visual, quando comparados os momentos de avaliação e reavaliação. Presume-se que, com as constantes e diversas tarefas de leitura e escrita propostas pelo Programa, seguidas da motivação ao uso do dicionário e do direcionamento para a grafia correta, realizado com o auxílio da pesquisadora e das correções coletivas, os alunos foram gradativamente memorizando as normas ortograficamente aceitas e menos trocas entre grafemas visualmente semelhantes foram produzidas. Também se destaca que, do ponto de vista textual, o trabalho com gêneros textuais variados produziu uma melhora estatisticamente significativa na questão da contextualidade da produção escrita dos alunos. Hipotetiza-se que, ao entrar em contato com diferentes tipos de texto, os alunos tiveram um melhor entendimento sobre as particularidades de cada gênero e conseguiram redigir, na reavaliação, um texto acentuadamente mais identificado ao contexto proposto.

Por fim, nos quatro últimos encontros, enfatizou-se a importância da coesão e da coerência textual. Para a execução deste trabalho, foram utilizadas estratégias que representaram um desafio para os alunos, como caça-palavras, ordenação de texto e criação de partes de histórias. Apesar da dificuldade demonstrada pelos amostrados na realização dessas atividades, essas estratégias também se mostraram bastante motivadoras e eles se envolveram significativamente em sua resolução. Sempre que

possível, ao final da tarefa proposta, o texto trabalhado era retomado com os alunos, resgatando os personagens, o cenário, o assunto e o desfecho da história. Este trabalho também se mostrou eficaz e atingiu seus objetivos, pois, ao final do Programa, os alunos produziram textos com melhor coesão textual, como se verifica na análise estatística dos dados.

Conclui-se, portanto, que o PPRL apresentou estratégias eficientes e motivadoras para o trabalho coletivo, não apenas para os alunos com bom desenvolvimento em leitura e escrita, mas também para a inclusão daqueles com distúrbios de leitura e escrita, que foram auxiliados por seus colegas com entusiasmo a atingir um melhor aproveitamento nas práticas reflexivas de linguagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente... Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro...”

Rubem Alves (1993)

Neste trabalho, teve-se por objetivo propor um conjunto de estratégias simples, de fácil aplicação, que pudessem ser úteis ao professor de 4ª série na promoção da linguagem oral e escrita de todos os alunos e na inclusão daqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, por meio de um Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem oral e escrita.

Do ponto de vista quantitativo da análise ortográfica, observa-se diminuição estatisticamente significativa da quantidade total de erros ortográficos produzidos pelos alunos amostrados na comparação entre avaliação e reavaliação.

Na análise da produção textual dos alunos, verifica-se evolução de todos, sendo que, na reavaliação, nenhum deles foi classificado como tendo uma produção escrita insuficiente para sua escolaridade. Hipotetiza-se que, se este Programa não fosse apenas um experimento acadêmico, mas estivesse inserido no contexto pedagógico da escola, os resultados obtidos seriam consideravelmente ainda mais relevantes e mensuráveis.

Por outro lado, qualitativamente, as diferenças verificadas pré e pós Programa foram evidentes, sendo possível observar a evolução pela qual os alunos iam passando no decorrer do trabalho proposto. Ressalta-se também que a dinâmica de trabalho em grupos ou duplas, apresentada nesta pesquisa, bem como as atividades de promoção de linguagem realizadas, são agentes importantes na inclusão dos alunos no contexto de sala de aula, inclusive daqueles que apresentam dificuldades relevantes no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita.

Após a conclusão do PPRL, observou-se que a maior parte das atividades planejadas foi executada, embora o tempo previsto de duração de cada encontro, bem como o número total dos mesmos, não tenha sido suficiente para a obtenção de resultados quantitativos e qualitativos mais significantes e plenamente satisfatórios.

As professoras, convidadas a participar da execução do Programa, não o fizeram, embora tenham se posicionado de forma receptiva e demonstrado ter gostado e, até mesmo, utilizado as idéias propostas pela pesquisadora em suas atividades em outras ocasiões.

Enfatiza-se a importância da parceria entre professor e fonoaudiólogo no trabalho escolar que, nesta pesquisa, não pôde ser completamente efetivada, embora se tenha dado um passo relevante nesse sentido, ao aproximar o fazer fonoaudiológico do cotidiano do professor. Concorde-se com Giroto (1999), ao afirmar que, quando o professor deixa de ser visto como um “agente detector de problemas” e o fonoaudiólogo prioriza o trabalho em parceria, torna-se possível desenvolver medidas de atuação

coletiva que resultam em ganhos para todas as partes envolvidas. Por outro lado, também se observou, como já mencionado anteriormente, a sobrecarga de tarefas imposta às professoras, o que, por vezes, dificultou o envolvimento delas neste trabalho.

Ressalta-se, ainda, que este vínculo maior entre fonoaudióloga e professoras pode não ter sido bem sedimentado pelo fato da pesquisadora não ser um membro efetivo da escola, tendo realizado atividades experimentais, pontuais e paralelas ao programa escolar, num curto espaço de tempo. Provavelmente, se as atividades propostas de promoção de linguagem fizessem parte do planejamento escolar, em comum acordo com o corpo docente, essa parceria interdisciplinar teria mais possibilidades de efetivação e de produção de resultados ainda mais consistentes tanto para os alunos, como para os profissionais envolvidos.

Destaca-se, também, que os alunos que apresentaram inicialmente grandes dificuldades de leitura e escrita não se beneficiaram tanto do Programa quanto os alunos com dificuldades moderadas ou leves. Talvez para estes, seja necessário oferecer, além do Programa proposto, um atendimento fonoaudiológico clínico específico. Vale observar, ainda, que nenhum dos amostrados teve sua produção textual classificada como insuficiente na reavaliação, mostrando que, apesar de pequena, houve uma evolução considerável tanto qualitativa como quantitativa em todos os sujeitos estudados, inclusive os que apresentavam maior defasagem na avaliação inicial.

Esses dados indicam que o trabalho lúdico de promoção de linguagem pode ser uma das ferramentas auxiliares no processo de inclusão de alunos com dificuldades no aprendizado da linguagem escrita. Se, após a execução deste pequeno Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem, composto de apenas quatorze encontros, já foi possível obter resultados favoráveis, em todos os indivíduos amostrados, incluindo aqueles com dificuldades de leitura e escrita já instaladas, certamente os ganhos seriam infinitamente maiores se este Programa pudesse ser extrapolado e articulado às propostas curriculares do ensino da língua materna.

Diante disso, reitera-se a contribuição científica do presente trabalho: propor aos alunos que pensem, vivenciem e façam experiências com a linguagem, tanto em sua modalidade oral quanto escrita. Essas atividades permitem que eles compreendam melhor a importância da leitura e da escrita para sua vida cotidiana e se descubram como agentes produtores de linguagem.

Essa nova visão que os aprendizes passam a ter de si mesmos os transforma em falantes, ouvintes, leitores e escritores mais atentos e preocupados tanto com a forma

como com o conteúdo de suas produções de linguagem. Tomando-se por base os estudos de Paulo Freire (1993) que enfatiza a importância do conhecimento de mundo para a aquisição da leitura e escrita e da conscientização do educando sobre seu papel social, destaca-se que, se essas habilidades continuarem a ser desenvolvidas, estes educandos serão instrumentalizados para se tornarem cidadãos muito mais críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

Dessa forma, a partir da análise qualitativa de cada encontro, entende-se que o Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem aqui proposto foi bem-sucedido, pois trouxe ganhos para todos os amostrados, em relação ao nível de conhecimento de linguagem que eles já possuíam. Percebe-se que, de modo geral, os alunos aperfeiçoaram sua relação com a linguagem e suas habilidades intrínsecas, sendo que a cada encontro notava-se um envolvimento maior por parte dos alunos. Cabe destacar, ainda, que trabalhos científicos publicados de caráter intervencionista são muito raros na literatura e, devido a isso, não foi possível encontrar estudos similares ao proposto na presente pesquisa, para que os achados pudessem ser corroborados ou refutados. Portanto, faz-se necessário desenvolver outros estudos nessa mesma vertente, buscando ampliar os achados científicos a respeito da importância da promoção de práticas reflexivas de linguagem para escolares tanto do Ensino Fundamental, como também da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que os objetivos iniciais propostos neste estudo foram atingidos e reitera-se a relevância do trabalho fonoaudiológico escolar e desse novo olhar que este profissional traz para os agentes educacionais, priorizando a linguagem não apenas como um instrumento de mediação entre os indivíduos, mas, sobretudo como um meio de promoção humana e de inserção social plena e efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. O rádio. **Correio Popular**, Caderno C, Campinas, 24 de jul. 2005.

_____. Concertos de leitura. In.: _____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 61-65.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM IV – Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/dsm/dsm_a.html>. Acesso em: 19 ago. 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 25ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: _____.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola. 2002. p. 13-84.

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In.: PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. 2ª ed., São Paulo: Humanitas, 2001. p. 57-77.

BEHLAU, M.; PONTES, P. A avaliação da voz. In: _____.; _____. **Avaliação e tratamento das disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995. p. 55-141.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaracao_salamanca.html>. Acesso em 30 ago. 2003.

BITAR, M. L. Protocolo de avaliação dos órgãos fonoarticulatórios, voz e fluência. Elaborado para uso restrito na disciplina “Programa Creche” do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, s/d. Não publicado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997.

BRAZ, H. A.; PELLICCIOTTI, T. H. F. **Exame de linguagem TIPITI**. São Paulo: Ed. MNJ, 1988.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37-67.

CAPELLINI, S. A. & OLIVEIRA, K. T. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S. M. (org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 113-139.

CÁRNIO, M. S. Fonoaudiologia e Educação: uma parceria em construção. In.: BITTAR, M. L., CAVALHEIRO, M. T. P., MADRID, M. P.; ALMEIDA, S. M. V. T. (org) **Fonoaudiologia na Instituição Educacional**. São Paulo: Lovise, no prelo. (Série Colóquio).

_____. **Questionário para professores**. Elaborado para uso restrito no Estágio em Atenção Primária em Fonoaudiologia - “Programa Escola” do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Não publicado.

_____.; PEREIRA M. B.; SANCHES, S. G. G.; SIMÕES, M. **Protocolo de Avaliação da Articulação**. Elaborado a partir de BRAGA, M. S. L., 1981 e CÁRNIO, M. S.; CASTELO BRANCO, S. C.; PERIOTTO, M. C., 2000 para uso restrito no Estágio em Atenção Primária em Fonoaudiologia - “Programa Escola” do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Não publicado.

_____.; _____.; _____.; _____. **Protocolo de informações sobre o letramento dirigido à família**. Elaborado para uso restrito no Estágio em Atenção Primária em Fonoaudiologia - “Programa Escola” do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Não publicado.

CARR, S. **Pedrinho Esqueleto**. 18ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994. p. 2-4.

CARVALHO, C. S.; KUTNIKAS, S. e SALMASO, S. **Construindo a escrita: gramática/ortografia**. v. 2: livro do professor. São Paulo: Ática, 1995.

CASTRO, C. de M. Educação: A vovó na janela. **Veja**, São Paulo, ed. 1879, ano 37, Editora Abril, 10 de nov. 2004.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. In.: GIROTO, C. R. M. (org). **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 11-23.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CONOVER, W. U. **Practical Nonparametric Statistics**. 1ª ed. New York: Jonh Willy & Sons, 1971.

COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Efeitos do ruído e da reverberação na percepção da fala de escolares. In. LICHTIG, I.; CARVALLO, R. M. M. **Audição: abordagens atuais**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997. p. 209-222.

DIETZSCH, M. J. M. **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, L. P. A voz do professor: propostas de ações coletivas de promoção de saúde vocal. In: GIROTO, C. R. M. (org). **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 72-88.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida à Denise Pellegrini. In: **Nova Escola – A revista do professor**. São Paulo, abril/maio de 2003. p. 27-30.

_____. Ler e escrever num mundo em transformação. In: _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-39.

_____; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. p. 42-63.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 28ª ed, Cortez: São Paulo, 1993.

FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A. **Curso de Estatística**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. 1ª ed. Ática: São Paulo, 1996.

GERBER, A. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza a tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROTO, C. R. M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: _____. **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 24-41.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Rio de Janeiro, 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

GOUGH, P. B.; LARSON, K. C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 13-35.

HAILER, M. A. Uma tal de Filomena. In: CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **ALP 6: análise, linguagem e pensamento**. São Paulo: FTD, 1994. p. 97-98.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP/MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA**, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb**, 2003.

JANNUZZI, P. de M. Estratificação socioocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 17, n. 3-4, jul./dez. 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000300024&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2005.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10.dez. 2004.

LIGHT, agora para criança. **Veja**, São Paulo, ed. 1870, ano 37, Editora Abril, 8 de set. 2004. p. 76-78.

LIMONGI, F. P. **Manual PAPATERRA de habilidades cognitivas**. v. 2. São Paulo: Pancast, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, V. **Educação Especial, Dislexia e Gafes Lingüísticas**. 2002. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/educacao_dislexia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2003.

MELO, M. L. de A. Pesquisa-intervenção na escola. In: _____. **Subjetividade e conhecimento: miradas psico(pedagógicas)**. São Paulo: Vetor, 2002. p. 127-41.

MENEZES, C. Z.; PAULO, M. K. de M.; EL LAHAM, E. B. **Vamos escrever?: Atividades de redação, 6**. São Paulo: FTD, 1993.

MORAES, V. A casa. Intérprete: Boca livre. In: **A arca de Noé**. Rio de Janeiro e São Paulo: Polygram-Ariola, 1980. 1 CD. Faixa 9.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**. Genebra, 1993. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/>>. Acesso em 19 ago. 2005.

OPAS/OMS. **Desarrollo y Fortalecimiento de los Sistemas Locales de Salud - Escuelas Promotoras de Salud: Modelo y Guía para la Acción (HSP-SILOS 36)**, 2005. Disponível em: <http://www.paho.org/Spanish/AD/SDE/HS/EPS_SILOS36.pdf>. Acesso em 02 set. 2005.

PARENTE, S. M. B. A. **Encontros com Sara Pain**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

- PENTEADO, R. Z. Escolas promotoras de saúde – implicações para a ação fonoaudiológica. **Fonoaudiologia Brasil**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 28-37, jun. 2002.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- PRETA, S. P. A velha contrabandista. In._____. **Dois amigos e um chato**. São Paulo: Moderna, 1986.
- RIBEIRO, V. M. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre, Ano VI, nº 24, p. 54-57, nov. 2002/jan. 2003.
- ROCCO, M. T. F. Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas. In.: DIETZSCH, M. J. M. (org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas 1999. p. 63-83.
- SACALOSKI, M.; ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Lovise, 2000.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. 48ª ed. São Paulo: Agir, 2000.
- SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. 1ª ed. Barueri: Manole, 2002.
- SANTOS, M. T. M.; PEREIRA, L. D. Teste de Consciência Fonológica. In: PEREIRA, L. D. ; SCHOCHAT, E. **Processamento auditivo central: manual de avaliação**. São Paulo: Lovise, 1997.
- SARGENTIM, H. **Brincando de escrever**. v. 2. São Paulo: IBEP, s/d. Redação 20 – Convite (1).
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Modos de ler textos pragmáticos impressos/eletrônicos, processos de compreensão e construção do conhecimento: implicações educacionais**., São Paulo: FEUSP, 2003 [versão em português encaminhada para publicação]. *Annales 8e Colloque International de la DFLM*. Genève: Université de Genève, 2001.
- _____. A questão da leitura no âmbito da Ciência Cognitiva: memória e consciência. **Coleção Documentos, Série Ciência Cognitiva**. USP-IEA [Instituto de Estudos Avançados], v. 20, 1994. p. 168-178.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SPIEGEL, M. R. **Estatística**. Coleção Schaum. 3ª ed. São Paulo: Editora Afiliada, 1993.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO PRESSE. **Comunicado à Imprensa - 2003-36**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/noticias/index.asp>>. Acesso em: 30 ago. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZORZI, J. L. Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações da escrita. In: GIROTO, C. R. M. (org.) **Perspectivas atuais da Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 42-55.

_____. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Protocolo de anamnese fonoaudiológica

ANAMNESE FONOAUDIOLÓGICA

1 – Dados de Identificação

Data: /   /

Nome: _____

D.N.: ____/____/____ Idade Atual: ____ anos e ____ meses

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Naturalidade:

Nome da mãe: _____

Idade: anos   Profissão: Escol.:

Nome do pai: _____

Idade: anos   Profissão: Escol.:

Irmãos:

Endereco:

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telephone: _____ ( ) res. ( ) com. ( ) cel. ( ) rec.

Série: _____ Período: ( ) manhã ( ) tarde

Nome da professora: _____ Informante: _____

2 – Queixa: _____

3 – História Progressiva da Queixa Atual

(Como e quando o problema iniciou? Como era antes? Como é agora? Que profissionais procurou? O que o especialista falou? Já passou por atendimento fonoaudiológico? Por quê? Como é o desempenho escolar? Aprende com facilidade? Sabe ler? Sabe escrever? Quantas e quais escolas frequentou? Fez pré-escola? Repetência? Enxerga bem? Ouve bem? É desatento, distraído, desorganizado? Teve otites? Outras doenças? Dificuldade para respirar? Ronca ou baba? Fez ou faz algum tratamento? Cirurgias? Brinca com outras crianças? Faz amizades? È agressivo? Agitado? Muito quieto? Compreende e executa ordens? Alguém na família tem ou teve problemas de fala/escrita/audição? Deficiências na família? Repetências na família? Problemas metabólicos/tireóide/vestibulares? Como se relaciona com a família? Hábitos orais? Alimenta-se bem?)

[illegible]

APÊNDICE B – Protocolo de avaliação fonoaudiológica

AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____ Professora: _____

Conversa espontânea

- Você gosta da escola?   - Lê em casa?   - Tem amigos?   - Gosta de ler?
 - O que faz em casa?   - O que faz no recreio?   - Gosta de escrever?

Prova de Articulação

1. peixe		10. moeda		19. tesoura	
2. lápis		11. cigarro		20. igreja	
3. telefone		12. galinha		21. olho	
4. porta		13. girafa		22. coelho	
5. faca		14. urso		23. ninho	
6. cama		15. xícara		24. rádio	
7. bicicleta		16. vela		25. trem	
8. cabelo		17. uva		26. flor	
9. dedos		18. zebra		27. escada	

Voz, Fluência e SMFO

Voz ( ) adequada ( ) com alteração _____	Fluência ( ) adequada ( ) com alteração _____
SMFO <u>Postura</u> Lábios _____ Língua _____ _____	
<u>Mordida</u> ( ) adequada ( ) com alteração _____	
<u>Tonicidade e Mobilidade</u> Lábios _____ Língua _____ Bochechas _____	
<u>Respiração</u> ( ) oral ( ) mista ( ) nasal	

Triagem do Processamento Auditivo

RCP: ( ) Sim ( ) Não

Sons Verbais: ____/3 acertos

Localização: ____/5 direções

Seqüência de Instrumentos: ____/3 acertos

Leitura e Compreensão de Texto

Fabrício e Fernando

Conheceram-se no colégio. E logo ficaram amigos, para desespero das professoras. Ambos dotados de super poderes, podiam desaparecer e permanecer invisíveis durante todo o período de aula. A professora só os encontrava se eles quisessem.

Frequentavam diariamente a diretoria, onde ficavam retidos, devido a alguma traquinagem maior, até a chegada dos pais.

Certo dia, bagunçaram tanto durante a aula, que ficaram de castigo na classe, sem direito ao recreio. Aí, aprontaram. O material escolar era guardado na sala de aula. Descobriram as tintas. Pintaram toda a sala. Arrancaram páginas de livros e cadernos para fazer aviões.

Os pais da dupla tiveram que rachar os prejuízos. Ao chegar em casa, perguntaram sobre o acontecido. Fabrício, como de costume, acusou: “Foi o Fernando”. Enquanto Fernando contava para seus pais sua versão de sempre: “Foi o Fabrício”. E os seus conselhos também se repetiam: “Você não deve andar mais com o Fernando”; “O Fabrício não é companhia pra você”. Mas, não adiantava.

As atividades da dupla só foram interrompidas quando os pais mudaram Fernando de colégio.

Assim, interromperam também uma grande amizade.

Perguntas:

- 1 – Dê um outro nome para a história e justifique-o.
- 2 – Se você fosse os pais de Fabrício e Fernando, o que faria com eles?
- 3 – Por que você acha que Fabrício e Fernando se comportavam dessa maneira?
- 4 – Você acha que eles tinham mesmo super poderes?
- 5 – O que você acha que aconteceu com Fabrício e Fernando após a mudança de Fernando de colégio?

Ditado de texto

As três amigas

Era uma noite clara numa cidade chamada Guiné. Três amigas, cansadas da viagem, foram para o hotel, decididas a levantar cedo. Júlia ficou sozinha em um quarto no fim do corredor.

Ouvindo um barulho na hora que entrou, assustou-se. Com medo, resolveu olhar pela janela e viu um macaquinho abaixado, batendo um bastão em um poço.

Produção escrita

Tema: Se eu fosse presidente.

Teste de Consciência Fonológica

Tarefas	Resposta Correta		Comentários
	Sim	Não	
T1 - Síntese Silábica			
por-ta			
a-be-lha			
sa-po			
te-le-vi-são			
sa-pa-to			
T2 - Síntese Fonêmica			
p-é			
m-ão			
s-o-p-a			
ch-u-v-a			
r-a-t-o			
T3 - Rima			
mel céu viu			
fê nó pó			
rua pau lua			
vem cai sai			
vou dou com			
T4 - Segmentação Fonêmica			
vá			
sol			
suco			
bola			
gato			
T5 – Exclusão Fonêmica			
som / / de gela			
som /s/ de resto			
som /r/ de sair			
som /m/ de molho			
som /k/ de casa			
T6 - Transposição Fonêmica			
roma (amor)			
missa (assim)			
rias (sair)			
sem (mês)			
ova (avó)			
TOTAL			

Bom desempenho: 29 ou 30 acertos

(Elaborado por Ciboto, T. e Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Braz, H. A. e Pellicciotti, T. H. F. 1988; Santos, M. T. M. e Pereira, L. D., 1997; Cárnio, M. S.; Pereira, M. B.; Sanches, S. G. G.; Simões, M, 2002; Bitar, M. L., s/d).

APÊNDICE C – Protocolo de reavaliação fonoaudiológica

REAVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Nome: _____ Idade: _____ Série: _____
 D. N.: ____/____/____ Data: ____/____/____

Conversa espontânea

- Você gostou das atividades de fono?   - O que você achou de trabalhar em grupo?
- Qual atividade você gostou mais?   - As atividades ajudaram você em alguma coisa?
- O que você não gostou?   – Por quê?

Voz, Fluência e SMFO

Voz ( ) adequada ( ) com alteração _____	Fluência ( ) adequada ( ) com alteração _____
SMFO	
<u>Postura</u> Lábios _____ Língua _____ _____	<u>Mordida</u> ( ) adequada ( ) com alteração _____
<u>Tonicidade e Mobilidade</u> Lábios _____ Língua _____ Bochechas _____	<u>Respiração</u> ( ) oral ( ) mista ( ) nasal

Triagem do Processamento Auditivo

RCP: ( ) Sim ( ) Não Localização: ____/5 direções Sons Verbais: ____/3 acertos
 Sequência de Instrumentos: ____/3 acertos

Leitura e Compreensão de Texto

Fabício e Fernando

Conheceram-se no colégio. E logo ficaram amigos, para desespero das professoras. Ambos dotados de super poderes, podiam desaparecer e permanecer invisíveis durante todo o período de aula. A professora só os encontrava se eles quisessem.

Freqüentavam diariamente a diretoria, onde ficavam retidos, devido a alguma traquinagem maior, até a chegada dos pais.

Certo dia, bagunçaram tanto durante a aula, que ficaram de castigo na classe, sem direito ao recreio. Aí, aprontaram. O material escolar era guardado na sala de aula. Descobriram as tintas. Pintaram toda a sala. Arrancaram páginas de livros e cadernos para fazer aviões.

Os pais da dupla tiveram que rachar os prejuízos. Ao chegar em casa, perguntaram sobre o acontecido. Fabício, como de costume, acusou: “Foi o Fernando”. Enquanto Fernando contava para seus pais sua versão de sempre: “Foi o Fabício”. E os seus conselhos também se repetiam: “Você não deve andar mais com o Fernando”; “O Fabício não é companhia pra você”. Mas, não adiantava.

As atividades da dupla só foram interrompidas quando os pais mudaram Fernando de colégio.

Assim, interromperam também uma grande amizade.

Perguntas:

- 1 – Se você fosse os pais de Fabrício e Fernando, o que faria com eles?
- 2 – Por que você acha que Fabrício e Fernando se comportavam dessa maneira?
- 3 – Você acha que eles tinham mesmo super poderes?
- 4 – O que você acha que aconteceu com Fabrício e Fernando após a mudança de Fernando de colégio?

Ditado de texto**As três amigas**

Era uma noite clara numa cidade chamada Guiné. Três amigas, cansadas da viagem, foram para o hotel, decididas a levantar cedo. Júlia ficou sozinha em um quarto no fim do corredor.

Ouvindo um barulho na hora que entrou, assustou-se. Com medo, resolveu olhar pela janela e viu um macaquinho abaixado, batendo um bastão em um poço.

Produção escrita

Tema: Se eu fosse presidente.

Teste de Consciência Fonológica

Tarefas	Resposta Correta		Comentários
	Sim	Não	
T1 - Síntese Silábica			
por-ta			
a-be-lha			
sa-po			
te-le-vi-são			
sa-pa-to			
T2 - Síntese Fonêmica			
p-é			
m-ão			
s-o-p-a			
ch-u-v-a			
r-a-t-o			
T3 - Rima			
mel céu viu			
fê nó pó			
rua pau lua			
vem cai sai			
vou dou com			
T4 - Segmentação Fonêmica			
vá			
sol			
suco			
bola			
gato			
T5 – Exclusão Fonêmica			
som / / de gela			
som /s/ de resto			
som /r/ de sair			
som /m/ de molho			
som /k/ de casa			
T6 - Transposição Fonêmica			
roma (amor)			
missa (assim)			
rias (sair)			
sem (mês)			
ova (avó)			
TOTAL			

Bom desempenho: 29 ou 30 acertos

(Elaborado por Ciboto, T. e Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Braz, H. A. e Pellicciotti, T. H. F., 1988; Santos, M. T. M. e Pereira, L. D., 1997; Cárnio, M. S.; Pereira, M. B.; Sanches, S. G. G.; Simões, M, 2002; Bitar, M. L., s/d).

APÊNDICE D – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem: Encontro 1

Atividade 1.1 – Fonoaudiologia – Grupo I

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você lembrar que rime com:

JANELA

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

Atividade 1.2 – Fonoaudiologia – Grupo II

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você lembrar que rime com:

LIMÃO

Atividade 1.3 – Fonoaudiologia – Grupo III

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você lembrar que rime com:

MAR

Atividade 1.4 – Fonoaudiologia – Grupo IV

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você lembrar que rime com:

CALOR

Atividade 1.5 – Fonoaudiologia – Grupo V

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você lembrar que rime com:

GATO

Atividade 1.6 – Fonoaudiologia – Grupo VI

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você lembrar que rime com:

PAPEL

APÊNDICE E – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem - Encontro 2

Atividade 2 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Complete as palavras abaixo com apenas **uma** letra:

____em; ____em; ____em	____anela; ____anela; ____anela
____edo; ____edo; ____edo	____ano; ____ano; ____ano
____arro; ____arro; ____arro	____eve; ____eve; ____eve
____ista; ____ista; ____ista	____ua; ____ua; ____ua; ____ua
____ei; ____ei; ____ei; ____ei	____aca; ____aca; ____aca; ____aca
____anto; ____anto; ____anto; ____anto	____ota; ____ota; ____ota; ____ota
____om; ____om; ____om; ____om; ____om	
____ão; ____ão; ____ão; ____ão; ____ão	
____orte; ____orte; ____orte; ____orte; ____orte	
____ola; ____ola; ____ola; ____ola; ____ola	
____ente; ____ente; ____ente; ____ente; ____ente; ____ente	
____ato; ____ato; ____ato; ____ato; ____ato; ____ato; ____ato	

(Atividade adaptada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de LIMONGI, F. P. **Manual PAPATERRA de habilidades cognitivas, vol. 2.** São Paulo: Pancast, 2000. p. 17-19).

APÊNDICE F – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem - Encontro 3

Atividade 3 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva um ACRÓSTICO com o nome de cada pessoa do grupo:

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

APÊNDICE G – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 4

Atividade 4.1 – Fonoaudiologia – Grupo I

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior, começando com:

MALA

(Atividade adaptada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Carvalho, C. S.; Panachão, D.; Kutnikas S.; Salmaso, S. **Construindo a escrita: gramática/ortografia**. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1995. p. 23).

Atividade 4.2 – Fonoaudiologia – Grupo II

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior, começando com:

PORTA

Atividade 4.3 – Fonoaudiologia – Grupo III

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior, começando com:

BULE

Atividade 4.4 – Fonoaudiologia – Grupo IV

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior, começando com:

FACA

Atividade 4.5 – Fonoaudiologia – Grupo V

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior, começando com:

GATO

Atividade 4.6 – Fonoaudiologia – Grupo VI

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, mudando apenas uma sílaba da palavra anterior, começando com:

COPO

Atividade 4.7 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o maior número de palavras que você conseguir, usando APENAS as sílabas abaixo:

te – re – ti – pen – men - so – na – i

APÊNDICE H – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 5

Atividade 5.1 – Fonoaudiologia – Grupo I

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva nomes de COISAS QUE TÊM NA CASA que comecem com a letra **C**

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

Atividade 5.2 – Fonoaudiologia – Grupo II

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva nomes de ANIMAIS que comecem com a letra **C**

Atividade 5.3 – Fonoaudiologia – Grupo III

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva NOMES FEMININOS que comecem com a letra **C**

Atividade 5.4 – Fonoaudiologia – Grupo IV

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva NOMES MASCULINOS que comecem com a letra **C**

Atividade 5.5 – Fonoaudiologia – Grupo V

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva nomes de PROFISSÕES que comecem com a letra **C**

Atividade 5.6 – Fonoaudiologia – Grupo VI

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva nomes de COISAS QUE TÊM NA ESCOLA que comecem com a letra **C**

APÊNDICE I – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 6

Atividade 6.1 – Fonoaudiologia – Grupo I

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense, converse com seu grupo e responda:

- O que você faria se o(a) seu (sua) melhor amigo(a) se esquecesse do seu aniversário?

(Atividade adaptada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Menezes, C. Z.; Paulo, M. K. de M.; Laham, E. B. **Vamos escrever?: atividades de redação, 6.** São Paulo: FTD, 1993, p. 6).

Atividade 6.2 – Fonoaudiologia – Grupo II

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense, converse com seu grupo e responda:

- O que você faria se tivesse emprestado uma camiseta a um colega e ele a devolvesse toda manchada?

Atividade 6.3 – Fonoaudiologia – Grupo III

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense, converse com seu grupo e responda:

- O que você faria se estivesse longe de casa e de repente percebesse que estava sem dinheiro?

Atividade 6.4 – Fonoaudiologia – Grupo IV

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense, converse com seu grupo e responda:

- O que você faria se estivesse no elevador e acabasse a luz?

Atividade 6.5 – Fonoaudiologia – Grupo V

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense, converse com seu grupo e responda:

- O que você faria se seus amigos colocassem em você um apelido de que você não gostasse?

Atividade 6.6 – Fonoaudiologia – Grupo VI

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense, converse com seu grupo e responda:

- O que você faria se um(a) amigo(a) tivesse trocado sua mochila e você só percebesse ao chegar em casa?

APÊNDICE J – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 7

Atividade 7.1 - Fonoaudiologia (todos os grupos)

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Texto:

Lúcia Já-Vou-Indo

Lúcia Já-Vou-Indo não sabia andar depressa. De maneira nenhuma. Andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho e pensava mais devagar ainda.

Muito natural, pois ela era uma lesma.

Um dia, Lúcia recebeu um convite para uma festa. Levou o dia inteiro para ler o bilhete, que dizia assim:

“Chispa-Foguinho, a libélula, convida você para uma festa dançante, embaixo do Pé de Maracujá, às oito horas da noite do dia 30 de janeiro. Comes e bebes, muita música, muita alegria, tudo de bom, do melhor e de graça”.

(Penteado, M. H. **Lúcia Já-Vou-Indo**, s/d.)

Escreva de acordo com o texto acima:

Motivo do convite: _____

Data e horário da festa: _____

Local: _____

Quem está sendo convidado: _____

Quem está convidando: _____

(Atividade adaptada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Sargentim, H. **Brincando de escrever – vol. 2**. São Paulo: Ibep, s/d. Redação 20 – Convite 1).

Atividade 7.2 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Encontre no convite que seu grupo recebeu e escreva abaixo:

Motivo do convite: _____

Data e horário da festa: _____

Local: _____

Quem está sendo convidado: _____

Quem está convidando: _____

Atividade 7.3 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Pense em um acontecimento e escreva um convite para seus amigos do outro grupo.

APÊNDICE K – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 8

Atividade 8.1 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma propaganda para o produto que o grupo sorteou:

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

Atividade 8.2 – Fonoaudiologia (todos os grupos)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente um produto que não existe e crie uma propaganda para ele:

APÊNDICE L – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 9

Atividade 9.1 – Fonoaudiologia – Grupo I

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma notícia com o seguinte título:

- a chegada de um famoso grupo musical agita a cidade.

(Atividades adaptadas por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Menezes, C. Z.; Paulo, M. K. de M.; Laham, E. B. **Vamos escrever?: atividades de redação**, 6. São Paulo: FTD, 1993. p. 22)

Atividade 9.2 – Fonoaudiologia – Grupo II

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma notícia com o seguinte título:

- passeio de fim de semana acaba em confusão.

Atividade 9.3 – Fonoaudiologia – Grupo III

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma notícia com o seguinte título:

- acontecimento imprevisto no acampamento.

Atividade 9.4 – Fonoaudiologia – Grupo IV

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma notícia com o seguinte título:

- chuva atrapalha excursão.

Atividade 9.5 – Fonoaudiologia – Grupo V

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma notícia com o seguinte título:

- confusão na porta do cinema.

Atividade 9.6 – Fonoaudiologia – Grupo VI

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

Invente uma notícia com o seguinte título:

- baleia encalha na praia.

APÊNDICE M – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 10

Atividade 10 – Fonoaudiologia (todas as duplas)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Encontre os 13 erros que o autor do bilhete cometeu ao escrevê-lo e copie o bilhete da forma correta.

Mãe,

Fui até à casa do Rodrigo pedir para a mãe dele deixá-lo ir com migo ao sinema. Agente vai apagar as emtrasdas com o dinheiro que axei em baixo do telefone. Espero que não seja a quele dineiro que você dexe senpre para a fachineira.

Um beijo,

Pedrinho

(Atividade adaptada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Carvalho, C. S.; Panachão, D.; Kutnikas S.; Salmaso, S. **Construindo a escrita: gramática/ortografia**. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1995. p. 37).

APÊNDICE N – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 11

Atividade 11.1 – Fonoaudiologia (todas as duplas)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Complete o texto abaixo com as palavras que você encontrar no caça-palavras:

Texto:

O PADRE, O ESTUDANTE E O CABOCLO

(História popular recontada por Ruth Rocha)

Era um padre, um estudante e um caboclo.

Eles estavam indo para um lugar muito longe e precisavam parar no caminho para dormir.

Na casa em que eles pararam não havia _____ para comer. Só um queijinho-de-minas.

Não sabendo como dividir o queijo, o padre resolveu que eles iam dormir e que no dia seguinte cada um contaria o seu sonho. Quem tivesse o _____ mais bonito ganharia o queijo.

O caboclo não _____ dormir de tanta fome.

Então, ele foi até a _____, pegou o queijo e comeu.

No dia seguinte, os três _____ e então o padre propôs que contassem os seus sonhos.

O primeiro foi o padre.

— Pois eu sonhei uma coisa muito linda. Sonhei com a escada de Jacó, que como vocês sabem, é a escada que leva para o céu. E então eu _____ que estava subindo pela _____ toda dourada e que os anjos cantavam, enquanto eu subia. Uma beleza!

— Pois eu — disse o estudante — eu sonhei que estava no céu esperando pelo padre e que era tudo uma beleza, os anjos realmente cantavam, as _____ brilhavam, tinha até _____ cometas que iam pra lá e pra cá. Sonho mais _____ ninguém nunca teve....

O caboclo, então, coçou a cabeça e começou a _____:

— Pois olhe, _____ tive um sonho meio diferente. Eu sonhei que eu acordei com muita fome. Então eu olhei e o padre e o moço estavam no céu, no bem-bom. Nem estavam precisando de nada. Então, eu perguntei:

— E o _____ ?

E vocês responderam:

— Deixa pra _____, aqui ninguém precisa de queijo! Então, eu _____ o queijo.

(Revista do Alegria & Cia, nº 51, Editora Abril)

(Atividade adaptada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo, a partir de Santos, M. T. M.; Navas, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002. p. 382-383).

Atividade 11.2 - Fonoaudiologia

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

I	A	C	O	R	D	A	R	A	M	A	A	S
N	B	O	M	P	O	A	A	L	C	O	M	I
S	O	N	H	E	I	F	L	G	S	Z	V	N
O	N	S	I	U	P	I	A	U	L	X	A	A
N	I	E	U	P	C	N	F	N	L	A	I	D
H	T	G	A	R	Z	I	E	S	C	A	D	A
O	O	U	E	S	T	R	E	L	A	S	B	P
B	O	I	Q	U	E	I	J	O	E	I	J	O
S	V	A	G	E	L	A	D	E	I	R	A	P

APÊNDICE O – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 12

Texto fora de ordem (Preta, S. P. A velha contrabandista. In. *Dois amigos e um chato*. São Paulo: Moderna, 1986):

— É areia!

— Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu e respondeu:

A velha contrabandista

A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

— Juro – respondeu o fiscal.

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco.

A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

— É lambreta.

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Toda dia ela passava pela fronteira montada numa lambreta com um enorme saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

— Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

— Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

Atividade 12 – Fonoaudiologia (todas as duplas)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Recorte as tirinhas e cole o texto nesta folha na ordem correta.

APÊNDICE P – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 13

Texto lido para as turmas:

Cada um com a sua   Um rapaz da cidade, viajando pelo litoral, viu um pescador, recém chegado do mar, com o produto de sua pescaria e aproximou-se.   --- Por favor, o senhor sabe se na próxima cidade há algum hotel bom?   --- Sei não, senhor.   Mas como um dia é da caça e o outro do caçador... Nem sempre o homem vence o desafio da vida. E para o Zé do Bigode foi assim: chegou na cidade um desconhecido que se dizia dono do burro mais feroz do mundo, um burro que nenhum ser vivo conseguia domar. Zé do Bigode não acreditou. Foi conversar com o distinto estranho e aceitou o desafio de montar o tal burro. Fizeram uma aposta, marcaram a hora e o lugar.   O povo da cidade inteira estava lá no momento do acontecimento. O burro também, sem ter a menor idéia de que o cavalheiro que se aproximava vagarosamente passo a passo era o famoso Zé do Bigode. Zé pegou o laço e mandou que amarrassem o bicho. Aí ele arriou o animal e foi subindo devagar. O burro nem se mexeu, nem deu a mínima para o ilustre domador. Foi aí que o estranho gritou sem dó: — Eia, burro! A Filomena vai te morder!   O pescador pegou, então, um peixe do monte que havia pescado e perguntou: --- Moço, sabe que peixe é esse?   --- Não, não sei.   --- E esse aqui, sabe o nome dele?   --- Não, também não sei.   --- E esse outro?   --- Não, não sei.   E o pescador concluiu vitorioso: --- Pois é, moço, cada um com a sua ignorância.
Textos originais: Cada um com a sua. In: Braz, H. A. e Pellicciotti, T. H. F. Exame de linguagem TIPITI. 3ª ed. São Paulo: MNJ, 1988. p. 112-113. e Hailer, M. A. Uma tal de Filomena. In: Cócoco, M. F.; Hailer, M. A. ALP 6: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1994. p. 97-98.

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

Atividade 13 – Fonoaudiologia (todas as duplas)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Escreva o meio da história abaixo. Não se esqueça de dar um título para sua história.

Título: _____

Na vila de Passalogo havia uma mulher que era muito fofqueira. Falava demais, vivia pela cidade procurando as pessoas para saber das fofocas, que ela depois saía espalhando pra todo mundo. O marido de dona Jaconta, este era o nome dela, ficava louco da vida:

— Essa mulher fala demais! Não há segredo que ela não conte!

Um dia, os dois tiveram uma grande discussão por causa disso. Ela dizia que era uma grande injustiça, que ela não tinha contado a ninguém nada de importante, que ela sabia muito bem o que fazia, essas coisas que as pessoas dizem quando são acusadas de alguma coisa.

O marido ficou pensando, pensando, e resolveu que ia dar uma lição na mulher.

Deixou passar um tempinho, que era pra ela não desconfiar.

Então, _____

O homem não sabia se ria ou se chorava.

Mas de longe viu que a mulher estava toda atrapalhada, explicando, como podia, o fenômeno.

Ele, então, resolveu ficar uns tempos fora e deixar que a mulher resolvesse a situação.

Quando ele voltou, a mulher nunca mais falou no caso. E nunca mais saiu pela vila “espalhando novidades”.

Texto original:

O homem que botou um ovo

Na vila de Passalogo havia uma mulher que era muito fofqueira. Falava demais, vivia pela cidade procurando as pessoas para saber das fofocas, que ela depois saía espalhando pra todo mundo. O marido de dona Jaconta, este era o nome dela, ficava louco da vida:

— Essa mulher fala demais! Não há segredo que ela não conte!

Um dia, os dois tiveram uma grande discussão por causa disso. Ela dizia que era uma grande injustiça, que ela não tinha contado a ninguém nada de importante, que ela sabia muito bem o que fazia, essas coisas que as pessoas dizem quando são acusadas de alguma coisa.

O marido ficou pensando, pensando, e resolveu que ia dar uma lição na mulher.

Deixou passar um tempinho, que era pra ela não desconfiar.

Então, um dia arranhou um ovo grande, de avestruz, e o trouxe pra cama.

Esperou que a mulher dormisse e então começou a gritar, a gritar, dizendo que estava com uma dor esquisita. E então, tirou o ovo debaixo das cobertas e mostrou à mulher.

--- Olha só, mulher, que coisa mais esquisita! Eu acabo de botar um ovo!

A mulher arregalou uns olhos deste tamanho, que nem ela, nem ninguém jamais tinham visto uma coisa dessas. Então, o marido recomendou a ela:

--- Veja bem, hein, mulher! Não vá sair por aí espalhando que eu botei um ovo. Eu ia ficar desmoralizado!

--- Que é isso, homem? Vê lá se eu sou mulher de espalhar isso por aí. Já disse e torno a dizer: em matéria de segredos, eu sou um tûmulo!

O marido deu um suspiro e foi dormir. “Vamos ver, minha cara, vamos ver”, pensou.

No dia seguinte, ele saiu cedinho, como sempre fazia, e foi trabalhar.

A mulher, já se sabe! Saiu logo atrás dele pra falar com a comadre.

--- Comadre, você não queira nem saber!

E contou tudinho à comadre, com uma porção de detalhes. Naturalmente, pediu à comadre o maior segredo...

A comadre, já se sabe! Ficou só esperando dona Jaconta ir embora e saiu atrás, para ir à casa da irmã.

E assim, o dia inteiro, aquela notícia tão fantástica foi contada de casa em casa, pela vila toda.

E como quem conta um conto aumenta um ponto...

Quando o coitado do homem chegou em casa à noite encontrou uma multidão na porta dele. Ele até se assustou, pensando que tinha acontecido alguma coisa à mulher dele.

Então, ele encontrou um conhecido e perguntou o que havia.

--- Pois você não sabe? Aí na sua rua tem um homem que bota ovo à noite. Dizem que só esta noite ele botou duas dúzias!

O homem não sabia se ria ou se chorava.

Mas de longe viu que a mulher estava toda atrapalhada, explicando, como podia, o fenômeno.

Ele, então, resolveu ficar uns tempos fora e deixar que a mulher resolvesse a situação.

Quando ele voltou, a mulher nunca mais falou no caso. E nunca mais saiu pela vila “espalhando novidades”.

(História popular recontada por Ruth Rocha.

Revista do Alegria & Cia, nº 51, Editora Abril. In: Santos, M. T. M.; Navas, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri, Manole: 2002. p. 379-381)

APÊNDICE Q – Programa de Práticas Reflexivas de Linguagem – Encontro 14

Atividade 14 – Fonoaudiologia (todas as duplas)

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome: _____

Invente a continuação e o final da história **Pedrinho Esqueleto**.

Experiência Fantástica

A gente tem fama de menino levado, mas nada disso é verdade. Nós somos até bem comportados e tudo o que aconteceu foi por puro acaso.

A confusão foi porque a gente teve que esconder o Pedrinho, depois que ele virou esqueleto, pra não assustar a faxineira. Mas é melhor começar a estória do começo.

Na Escola tem laboratório de física, pra ensinar os meninos grandes. De manhã, nas aulas dos pequenos, nós descobrimos que ninguém vai lá.

Era divertido ver aquele monte de aparelhos, botõezinhos, ponteiros, vidrões e vidrinhos.

No começo, ninguém mexeu em nada. A gente só olhou. Mas no dia da ginástica, o Pedro, que estava com um espinho no pé, mancando (ele exagerou na mancação pra ficar de fora) eu, com a minha caxumba (já tinha quase sarado, mas eu enchi a boca de amendoim pra aumentar a inchação e a professora me dispensar) e a Camila, com o joelho vermelhão de mertiolate — nós três mais o Daniel e o Luís, que cabularam a aula mesmo, entramos lá dentro e começamos a fuçar.

Vai daí, que o Daniel ligou um tal de aparelho, que mais parecia um liquidificador. Acendeu um monte de luzinhas vermelhas e verdes e apareceu escrito assim: NEUTRINOS e ANTINEUTRINOS.

Então o Pedrinho, pra fazer graça, abriu a garrafa térmica e jogou o lanche dele de Toddy lá dentro, e disse que era pra virar “milquicheiqui”.

A coisa bateu, bateu, subiu luzinha verde, desceu vermelha, e quando o Pedro achou que já estava bom, pro gosto dele, o Daniel desligou.

Daí o Pedrinho pegou e bebeu tudo no tubo de ensaio mesmo e ficou com um bigode de espuma em cima da boca.

Foi então que aconteceu.

(Carr, Stella. **Pedrinho Esqueleto**. 18ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994. p. 2-4).

(Atividade elaborada por Ciboto, T.; Cárnio, M. S., para este estudo).

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética para Projetos de Pesquisa – CAPPesq

DIRETORIA CLÍNICA

Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa

APROVAÇÃO

A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 16.06.04, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **371/04**, intitulado: **"Dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem: estratégias para lidar com esta questão em sala de aula"** apresentado pelo Departamento de **FISIOTERAPIA, FONOAUDIOLOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL**, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisador(a) Responsável: **Dra. Maria Silvia Cárnio**

Pesquisador(a) Executante: **Sra. Taís Ciboto**

CAPPesq, 16 de Junho de 2004.

PROF. DR. CLAUDIO LEONE
Vice-Presidente da Comissão de Ética para Análise
de Projetos de Pesquisa

OBSERVAÇÃO: Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar à CAPPesq, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, de 10.10.1996, inciso IX.2, letra "c")

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

HOSPITAL DAS CLÍNICAS
DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CAIXA POSTAL, 8091 – SÃO PAULO - BRASIL

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Instruções para preenchimento no verso)

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

- 1. NOME DO PACIENTE:**.....
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : ..... **SEXO:** M ( ) F ( )
DATA NASCIMENTO: ...../...../.....
ENDEREÇO ..... **Nº** ..... **APTO:** .....
BAIRRO: ..... **CIDADE** .....
CEP:..... **TELEFONE: DDD** (.....) .....
- 2. RESPONSÁVEL LEGAL** .....
NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.) .....
DOCUMENTO DE IDENTIDADE : ..... **SEXO:** M ( ) F ( )
DATA NASCIMENTO: ...../...../.....
ENDEREÇO: ..... **Nº** ..... **APTO:** .....
BAIRRO: ..... **CIDADE:** .....
CEP: ..... **TELEFONE: DDD** (.....).....

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Fonoaudiologia Escolar: proposta de práticas reflexivas de linguagem para o ensino fundamental
PESQUISADOR: Maria Silvia Cárnio
CARGO/FUNÇÃO: Docente do Curso de Fonoaudiologia do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da FMUSP
INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL Nº: CRFa 1450/SP
UNIDADE DO HCFMUSP: FMUSP
- 2. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:**
SEM RISCO	RISCO MÍNIMO X	RISCO MÉDIO
RISCO BAIXO	RISCO MAIOR	
- (probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)
- 3. DURAÇÃO DA PESQUISA :** 24 meses.

III - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA CONSIGNANDO:

Tendo em vista que muitas crianças chegam à 4ª série do ensino fundamental sem saber ler e/ou escrever bem, nesta pesquisa pretendo analisar se um programa com atividades de estimulação na área de linguagem oral e escrita, realizado na escola, junto com a professora de seu filho e com o restante da classe, ajudará as crianças a ler e escrever melhor.

Após o esclarecimento dos procedimentos desta pesquisa, se você concordar, eu vou fazer uma entrevista com seu filho para ver como ele se comunica através da fala e da escrita.

Depois, seu filho participará de um programa para estimulação da linguagem oral e escrita, que contará com atividades utilizando diversos tipos de textos, como músicas, histórias infantis, gibis, jornais, revistas, entre outras.

A professora e eu estaremos na sala de aula. Todos ouvirão uma história ou uma música juntos. Ao final, pediremos aos alunos para que contem o que acharam da história ou da música, se já tinham algum conhecimento sobre ela, se existe alguma palavra que não conhecem e etc. Depois desta conversa, todos os alunos serão convidados a realizar uma atividade escrita. Durante 14 semanas, irei à escola de seu filho para realizar este trabalho, sendo que a cada semana serão levadas atividades diferentes, com o objetivo de estimular as crianças para gostar de ler e de escrever. Ao final das 14 semanas, seu filho vai fazer uma segunda entrevista comigo para ver se ele melhorou em sua escrita e se ele gostou de ter participado do programa. Esta pesquisa não vai prejudicar à saúde do seu filho.

Os resultados desta pesquisa poderão ajudar as crianças da escola, inclusive seu filho a ler e escrever melhor. Além disso, este trabalho será apresentado em congressos e publicado em revistas científicas, sendo útil para estudantes, pais e outros profissionais que tenham interesse e preocupação com a questão do analfabetismo.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA CONSIGNANDO:

A qualquer momento estaremos à sua disposição para responder as suas perguntas sobre linguagem escrita e oral de seu(sua) filho(a). Mesmo depois da realização das provas, ou a qualquer momento, se você não quiser que seu(sua) filho(a) não participe da pesquisa, sua vontade será respeitada. Como pesquisadora responsável por este projeto, garanto que sua identidade não será revelada em nenhum momento.

Se for notado que seu(sua) filho(a) tenha algum problema para ler e/ou escrever, que precise de atendimento fonoaudiológico nesta área, seu filho será atendido no Laboratório de Leitura e Escrita do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Para isso, será encaminhado para uma entrevista inicial e agendado para posterior atendimento. Caso seja percebido que seu filho tenha algum problema em outra área, ele será encaminhado para o atendimento necessário.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA

CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Profa. Dra. Maria Silvia Cárnio – e-mail: mscarnio@usp.br

Fga. Taís Ciboto – e-mail: tais@usp.br

Rua Cipotânea, 51 – Cidade Universitária – São Paulo

Fone: 3091-7455 ou 3091-7453

VI. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa

São Paulo, 29 de março de 2004.

---

assinatura do sujeito da pesquisa ou
responsável legal

---

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

INFORMAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO DIRIGIDA À FAMÍLIA

Nome da criança:

Idade:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Informante: pai ( ) mãe ( ) outro ( ) especificar _____

Data:

1. Você sabe ler?

Pai: ( ) sim ( ) não

Mãe: ( ) sim ( ) não

2. Você já frequentou/frequenta escola?

Pai: ( ) sim ( ) não

série: _____

Mãe: ( ) sim ( ) não

série: _____

3. Profissão:

Pai: _____

Mãe: _____

4. Você gosta de ler? _____

5. Quais destes materiais você costuma ler?

( ) revistas ( ) livros de história ( ) gibis

( ) jornal ( ) Bíblia ( ) livros escolares

( ) internet ( ) outros (especificar) _____

6. Você gosta de escrever? ( ) sim ( ) não

Se sim, o quê?

( ) bilhete ( ) poesia

( ) carta ( ) receita

( ) internet (e-mail) ( ) diário

( ) relatórios ( ) outros _____

7. Por que você acha que a escrita é importante?

_____

_____

8. Você incentiva seu filho a ler e escrever? ( ) sim ( ) não

Se sim, como?

9. Você costuma contar histórias para seu filho? ( ) sim ( ) não

Se sim, de que tipo?

(Elaborado por Cármio, M. S.; Pereira, M. M.; Sanches, S. G. G.; Simões, M., 2002 e utilizado na Disciplina “Programa Escola” do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo)

ANEXO D - Questionário para professores

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

NOME: .....IDADE: .....SÉRIE:.....

PROFESSOR: .....PERÍODO:.....

1. Quanto à linguagem oral o aluno:

- Compreende ordens simples adequadamente ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- Compreende ordens mais complexas adequadamente ( ) sim ( ) não ( ) às vezes
- Organiza as idéias de forma lógica ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

2. O léxico do aluno se apresenta:

- ( ) adequado para idade ( ) inadequado para idade ( ) acima da média da faixa etária

3. Quanto à leitura:

- ( ) não lê ( ) lê sílabas ( ) lê palavras ( ) lê frases ( ) lê textos simples
- ( ) lê somente algumas palavras do dia-a-dia

4. Quanto à escrita:

- ( ) não escreve ( ) não tem escrita alfabética ( ) escreve sílabas ( ) escreve palavras
- ( ) escreve frases ( ) escreve textos simples

5. Com relação à escrita apresenta:

- ( ) problemas de ortografia
- ( ) troca de letras
- ( ) omissão de letras
- ( ) escrita espelhada
- ( ) junção de palavras

6. Segue uma cartilha ou livro didático específico? ( ) não ( ) sim.

Qual? _____

7. Utiliza livros de literatura? ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

Se sim, de que forma? ( ) conta história ( ) oferece para o aluno folhear

- ( ) dramatização ( ) outra. Especifique

8. O aluno consegue escrever alfabeticamente: ( ) palavras ( ) frases ( ) textos simples

9. Em relação à atenção o aluno:

- é desatento na realização das tarefas ( ) sempre ( ) nunca ( ) às vezes
- precisa ser constantemente chamado atenção ( ) sempre ( ) nunca ( ) às vezes
- é atento ( ) sempre ( ) nunca ( ) às vezes

10. Em relação ao recebimento de instruções o aluno se sai melhor quando estas são dadas:

- ( ) de forma oral
- ( ) de forma visual
- ( ) indiferente

11. Quanto ao desempenho o aluno:

- ( ) é seguro na realização das tarefas ( ) é inseguro na realização das tarefas
- ( ) necessita da ajuda do professor e/ou colega na realização das tarefas

12. Em relação ao comportamento do aluno assinala:

- ( ) comunicativo
- ( ) bagunceiro

( ) agressivo

( ) quieto / tímido

( ) outros. Especificar: _____

13. Quais as três principais dificuldades do aluno.

a) _____

b) _____

c) _____

14. Indique como você percebe o aluno em relação à classe:

( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) insuficiente

15. Assinale no gráfico abaixo a localização de seu aluno na classe:

(Obs: se o esquema abaixo não corresponder à disposição de sua classe, faça outra representação em planta assinalando o lugar que o aluno em questão ocupa.)

O diagrama representa uma sala de aula com 24 cadeiras dispostas em 6 fileiras e 4 colunas. No canto superior esquerdo, há um retângulo maior, provavelmente destinado ao professor. As cadeiras são representadas por pequenos retângulos.

(Elaborado por Cárnio, M. S., 2002 e utilizado na Disciplina “Programa Escola” do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo)

ANEXO E – Estudo estatístico sobre as famílias dos alunos amostrados nesta pesquisa.

Tabela 15 – Distribuição dos pais das crianças amostradas segundo faixa etária.

Faixas Etárias - Pais - Total	Pai			Mãe			Total		
	Qtde	%	var	Qtde	%	var	Qtde	%	var
25-35 anos	15	12,9%	6,1%	19	16,4%	6,7%	34	29,3%	8,3%
36-45 anos	24	20,7%	7,4%	24	20,7%	7,4%	48	41,4%	9,0%
46-55 anos	8	6,9%	4,6%	9	7,8%	4,9%	17	14,7%	6,4%
55-65 anos	4	3,4%	3,3%	0	0,0%	0,0%	4	3,4%	3,3%
Sem informação/falecido	7	6,0%	4,3%	6	5,2%	4,0%	13	11,2%	5,7%
Total	58	50,0%	9,1%	58	50,0%	9,1%	116	100%	0,0%

Tabela 16 – Distribuição dos pais das crianças amostradas segundo escolaridade.

Escolaridade dos Pais - Total	Pai		Mãe		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Não alfabetizado	3	5,2%	0	0,0%	3	2,6%
1ª a 4ª série	7	12,1%	14	24,1%	21	18,1%
5ª a 8ª série	20	34,5%	17	29,3%	37	31,9%
Ensino médio incompl.	5	8,6%	4	6,9%	9	7,8%
Ensino médio compl.	7	12,1%	9	15,5%	16	13,8%
Superior incompleto	4	6,9%	3	5,2%	7	6,0%
Superior completo	3	5,2%	5	8,6%	8	6,9%
Sem informação/falecido	9	15,5%	6	10,3%	15	12,9%

Tabela 17 – Distribuição dos pais das crianças amostradas segundo nível sócio-ocupacional.

Nível socioocupacional dos pais	Pai		Mãe		Total	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Alto	3	5,2%	3	5,2%	6	5,2%
Médio-alto	2	3,4%	3	5,2%	5	4,3%
Médio	27	46,6%	14	24,1%	41	35,3%
Médio-baixo	8	13,8%	11	19,0%	19	16,4%
Baixo	7	12,1%	21	36,2%	28	24,1%
Sem informação/falecido	11	19,0%	6	10,3%	17	14,7%