

GISELE CARDOSO LITAIFF

O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE AS  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – EM MANAUS

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração.

Instituto de Educação

**Lisboa**

**2018**

GISELE CARDOSO LITAIFF

O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE AS  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – EM MANAUS

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 272/2018 com a seguinte composição de júri:

Presidente: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Arguente: Professor Doutor Jorge Serrano

Orientador: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

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

**Lisboa**

**2018**

*Mais do que o método, o que importa é a  
imagem que o professor faz de si próprio e  
dos caminhos pedagógicos que ele segue.*

*António André (1996).*

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, a minha família, e aos meus amigos, pela luz,  
pela força e pelo apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por iluminar sempre o meu caminho. À minha família, pela força e apoio em todos os momentos. De modo muito especial, ao meu orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Óscar Conceição Sousa, pela atenção e incentivo constante e pela segura orientação. E a todos os amigos que compartilharam e participaram desta caminhada.

## RESUMO

O estudo teve como objetivo levantar as concepções e percepções dos professores de Manaus no estado do Amazonas sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. A pesquisa apresentou uma abordagem descritiva qualitativa, na qual buscou-se as respostas acerca do objeto pesquisado. A coleta de dados foi feita através de dois instrumentos: entrevista semiestruturada e observação direta dos entrevistados em sala de aula. Para tanto, foram selecionados 12 (doze) professores, sendo que apenas 11(onze) foram entrevistados e observados em sua respectiva sala de aula, respeitando seu turno e horário de trabalho. O presente estudo baseou-se em referências como: Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. (2003), Ellis, A. (1995), Moll, J. (2009), Morais, J. A. (1996), Silva, A. C. C. (2003), Sim-Sim, I. (2009), Sousa, Ó. (1999), Tardif, M. (2014), entre outros que contribuíram para o entendimento dos resultados obtidos. A pesquisa constatou que as concepções e percepções dos professores entrevistados diferem de suas práticas observadas em sala de aula, apontando a necessidade de melhor preparação e qualificação destes profissionais em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Leitura, Aprendizagem, Alfabetização, Percepção do Professor.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to raise the conceptions and perceptions of teachers in Manaus, state of Amazonas, about difficulties in the learning process in literary. The research presented a qualitative descriptive approach, in which the answers for the research object were seek. Data has been acquired by two means: semi-structured interview and direct observation in classroom. To do so, 12 (twelve) teachers have been chosen, from which only 11 (eleven) have been interviewed and observed, respecting their shift and work times. This study was based in references such as Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. (2003), Ellis, A. (1995), Moll, J. (2009), Morais, J. A. (1996), Silva, A. C. C. (2003), Sim-Sim, I. (2009), Sousa, Ó. (1999), Tardif, M. (2014), among others who contributed to understanding the results. The research lead to the conclusion that the conceptions and perceptions of interviewed teachers differ from their practices, as observed in classroom, showing that these professionals need training and qualification to deal with students who present difficulties in the learning process in literary.

**Keywords:** Reading, Learning, Literary, Teacher's Perception.

## **ÍNDICE GERAL**

<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>4</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE GERAL .....</b>	<b>8</b>
<b>ÍNDICE DE SIGLAS .....</b>	<b>10</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>11</b>
<b>ÍNDICE DE APÊNDICES .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
1 A importância de saber ler nos tempos atuais .....	18
2 Modelo de Duas Vias ou Teoria do Duplo Canal.....	28
3 Abordagem de processamento de informação.....	29
3.1 O Acesso ao Léxico Mental.....	30
3.2 A Memória de Trabalho Fonológica .....	30
3.3 A Consciência Fonológica.....	30
3.4 A Consciência Fonêmica .....	31
4 Modelos desenvolvimentistas de aprendizagem da leitura.....	32
4.1 Modelo de March .....	32
4.2 Modelo de Uta Frith .....	33
4.3 Modelo de Ehri .....	33
5 Fatores envolvidos na aprendizagem da leitura.....	34
6 Métodos de Leitura.....	35
6.1 Método Sintético ou Fônico .....	35
6.2 Método Analítico ou Global .....	36
6.3 Método Misto .....	37
7 Para além dos métodos.....	37
<b>PARTE II - DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS .....</b>	<b>40</b>
2.1 Questão de Partida .....	40
2.2. Objetivos.....	41
2.2.1 Objetivo Geral .....	41
2.2.2 Objetivos específicos.....	41
<b>PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>42</b>
3.1 Tipo de pesquisa .....	42



3.2 Participantes na pesquisa .....	42
3.3 Perfil dos docentes .....	42
3.4 Instrumento de pesquisa .....	43
3.5 Etapas e procedimentos de recolha e de análise de dados .....	44
<b>PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>45</b>
4.1 Bloco B – Perfil dos Entrevistados .....	45
4.2 Bloco C – Conceção sobre DA no Processo de Alfabetização .....	47
4.3 Bloco D – Dificuldades dos Professores com os Alunos que Apresentam DA no Processo de Alfabetização .....	48
4.4 Bloco E – Estratégias Adotadas para Trabalhar com os Alunos que Apresentam DA no Processo de Alfabetização .....	50
4.5 Bloco F – O Papel da Formação de Professores .....	51
4.6 Bloco G – Finalização da Entrevista .....	53
4.7 Observação Direta em Sala de Aula .....	54
<b>5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>56</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>64</b>

## ÍNDICE DE SIGLAS

(DA)	Dificuldade de Aprendizagem
(LDBEN)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
(LDB)	Lei de Diretrizes e Bases
(MEC)	Ministério de Educação e Cultura
(PNAIC)	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
(RVP)	Reconhecimento Visual das Palavras
(SEA)	Sistema de Escrita Alfabética
(SEMED)	Secretaria Municipal de Educação

## **ÍNDICE DE QUADROS**

**QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....44**

**QUADRO 2 – RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DIRETA EM SALA DE AULA.55**

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS GESTORES.....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ACEITAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE C – GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE D – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRETA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE E - ENTREVISTAS COM PROFESSORES .....</b>	<b>70</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo norteador, levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização na Cidade de Manaus. Pensar, refletir, estudar, pesquisar sobre aprendizagem e o que se relaciona com ela como: processo, desenvolvimento, dificuldade é tema inesgotável e progressivo, pois sempre se está descobrindo e produzindo novos conhecimentos.

É sabido que a aprendizagem é a essência da educação, e o seu processo que é contínuo tem como objetivo fundamental a construção e a produção de conhecimentos, na medida em que o aluno interage no e com o mundo, considerando seu aspecto biopsicossocial e seu direito de acesso ao saber. Diante do contexto, afirma Demo “não percebemos ainda que, na sociedade do conhecimento, aprender vai se tornando direito humano fundamental, quase no mesmo nível que o direito à vida...” (2001, p.89).

Diante disso, a atual configuração da educação básica brasileira reflete em grande medida, as mudanças desencadeadas pelas reformas dos anos de 1990. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma série de alterações aconteceram. Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Com a promulgação da LDB, observou-se a ampliação da obrigatoriedade da educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a maior responsabilização do Estado pela educação pública. Após mais de uma década da aprovação desta Lei verifica-se o direcionamento de uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, considerando as problemáticas vivenciadas nas escolas, principalmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização e a sua relação com o trabalho docente, essa perspectiva de educação de qualidade para todos, garantida na forma da Lei, possibilita a busca de

alternativas para o atendimento a esses alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, bem como a sua inserção social.

É preciso considerar que a aprendizagem da criança não é igual à do adulto, porque seus interesses concentram-se em sua vida infantil e não em conhecimentos colocados de forma lógica e sistemática, porém, deve-se considerar também que é inerente ao ser humano a vontade de aprender, por isso, quando não consegue êxito nesse propósito, instala-se o fracasso escolar, resultando sentimento de frustração, por não ter atingido o objetivo desejado, ocorrendo o mesmo também no professor que é peça importante nesse processo ensino aprendizagem.

Um dos grandes problemas vivenciados nas escolas está nas constantes queixas dos professores sobre porquê de alguns alunos não aprenderem, não compreenderem ou não conseguirem avançar na aprendizagem, especificamente no processo de alfabetização.

Assim sendo, esta pesquisa objetivou levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização, tendo em vista que muitos docentes reclamam que não têm êxito no processo interativo que leva à alfabetização.

Nessa perspectiva, a pesquisa também objetivou: Identificar junto aos professores quais dificuldades que mais interferem no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e procurar junto dos mesmos uma explicação para o fenômeno; Analisar as narrativas dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e sobre as suas próprias práticas; Registrar a prática de alfabetização docente junto aos alunos do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental.

É a aprendizagem o objetivo de toda instituição escolar, no entanto é possível perceber diante das constantes reclamações dos professores, que nem sempre esta aprendizagem é alcançada com êxito pelos alunos no tempo esperado. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, tornam o trabalho docente mais desafiador. Nesse sentido Demo afirma que

Apesar de todos os avanços teóricos e metodológicos no campo da aprendizagem, estamos cercados, sobretudo em nossos ambientes

latino-americanos, de propostas tipicamente instrucionistas, nas quais cabe ao professor ensinar, dar aula, e ao aluno escutar, tomar nota e fazer prova. Torna-se premente assumir, definitivamente, que a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob a orientação do professor (DEMO, 2001, p. 85).

A investigação deste projeto partiu da necessidade de levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização, porque tem alunos que mesmo sem aparentar e apresentar qualquer deficiência, não conseguem alcançar os resultados esperados em sua aprendizagem, ou seja, adquirir as habilidades e as competências exigidas em cada etapa do ciclo básico de alfabetização.

O processo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental... (BRASIL, 2012, P. 22).

É importante destacar que no ano (2016) essa portaria foi alterada ficando assim determinada a Portaria nº 153, de 22 de março de 2016, Diário Oficial da União nº 56, Seção 1, pág. 18, de 23 de março de 2016. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, conforme descrito a seguir:

Art. 2º - Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio das quais o MEC, em parceria com as instituições de ensino superior e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam: § 1º - As ações do Pacto serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados e do Distrito Federal, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do programa. (BRASIL, 2016, P. 22).

Assim sendo, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC passa a ser de responsabilidade dos estados.

Tomando como base o que preconiza tal Lei, torna-se relevante voltar o olhar para as frequentes reclamações dos professores em relação aos alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, a fim de que eles consigam desenvolver-se com êxito.

Aprender é tão necessário, quanto essencial para que o indivíduo desenvolva suas funções motoras, cognitivas e afetivas, a fim de que gradativamente consiga relacionar-se na sociedade. Também o professor é elemento indispensável na mediação da aprendizagem, para que ela seja significativa e interessante ao aluno.

A alfabetização<sup>1</sup> é a base fundamental para a continuidade dos estudos de todo educando, tornando a figura do professor essencial na construção dessa base e o foco principal desta pesquisa, por considerá-lo significativo na educação, como um ser capaz de refletir e pensar sobre o seu fazer pedagógico.

Neste sentido, ao considerar o professor como um ser que pensa sobre o seu fazer pedagógico, não sendo apenas mero executor abrem-se possibilidades de construção de saberes e produção de novos saberes, assim como de ressignificação da sua atuação docente, tornando o processo ensino aprendizagem verdadeiramente eficaz.

Portanto, diante das constantes reclamações dos docentes, que certamente interferem no sucesso da aprendizagem e promovem o fracasso escolar, é importante que se continue pesquisando sobre aprendizagem, contribuindo para uma educação de qualidade para todos.

A pesquisa foi organizada em quatro capítulos: capítulo I, fundamentação teórica, capítulo II, problemática, capítulo III, metodologia e capítulo IV, análise dos dados e discussão dos resultados. Ao final apresenta-se as conclusões e a bibliografia utilizada.

Acredita-se que através desta pesquisa pode-se contribuir para uma reflexão sobre a prática de alfabetização docente junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

---

<sup>1</sup> Este pensar reflete o professor, enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua. (PIMENTA, 2012, p. 50).



## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sabe-se que não há como negar ser a leitura uma habilidade significativa e indispensável para a aquisição do conhecimento, para o desenvolvimento intelectual do homem, sendo o instrumento fundamental para suas aprendizagens.

Apesar das pesquisas e dos avanços já realizados sobre a leitura, principalmente nos últimos anos, percebe-se que muito ainda se tem a avançar, pois é comum ouvir dos professores que os alunos não sabem ler, porque só aprenderam a copiar ou a decodificar o código alfabético, e ler é compreender.

Nos estudos de Capovilla (2005) ler é diferente de compreender, como também não é o mesmo que aprender, porque para compreender um texto escrito, é preciso saber ler e para ler é necessário aprender.

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra<sup>2</sup> a partir de sinais gráficos, [...] envolve, antes de qualquer coisa, a capacidade de identificar uma palavra, é a consequência de uma conquista fundamental que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético” (Capovilla, 2005, p. 20 e 23). Isso remete para a necessidade de reflexão em torno do que realmente se entende por leitura, suas concepções teóricas e suas etapas na construção do processo ensino aprendizagem.

Portanto, aprender a ler requer uma série de habilidades que envolvem unicamente o reconhecimento de palavras numa sentença ou texto. Depois que a criança adquire esse aprendizado é capaz de compreender, que é o propósito ou objetivo da leitura (Capovilla, 2005).

---

<sup>2</sup> “O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. (SIM-SIM, 2009, p.12).

## 1. A importância de saber ler nos tempos atuais

O contexto, Becker (1983) cit. por Moll (2009), identifica três versões epistemológicas mais aceitas e trabalhadas no cotidiano escolar: o empirismo, o apriorismo e o construtivismo.

- O empirismo (associacionismo) – defende o conhecimento como primado do objeto ou do meio. Nessa tendência epistemológica encontra-se a teoria da tabula rasa de John Locke, na qual o indivíduo nasce como folha de papel em branco e o conhecimento é adquirido em interação com o meio. Revela-se em dois enfoques pedagógicos: tradicional e comportamentalista. Tradicional, a aprendizagem é um produto que o indivíduo internaliza de forma passiva. Comportamentalista, destaca-se na psicologia da aprendizagem com o condicionamento operante de Skinner, em que a aprendizagem é gerada e mantida por situações de estímulo-resposta. Pode-se ressaltar que nos dois enfoques o conhecimento é desenvolvido no indivíduo de fora para dentro. Nesta versão epistemológica, a alfabetização é concebida como um saber pronto, que quem o domina transmite, e a língua escrita é posta como um saber neutro e descontextualizado da realidade do sujeito (Moll, 2009). Aranha destaca, que a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos (2008, p.24).
- O apriorismo – denominado também como nativismo ou inatismo, defende o conhecimento como primado do sujeito, ou seja, predeterminado. A teoria da Gestalt encontrou nesta tendência epistemológica seu sustentáculo, por considerar centrais conceitos como estrutura e totalidade. Encontra-se também nesta tendência afinidade com a abordagem humanista, identificando pontos convergentes na pedagogia não diretiva de Carl Rogers e outros (Mizukami, 1986, cit. por Moll, 2009). Nesta versão epistemológica, a alfabetização se dá num processo espontâneo e a língua escrita é adquirida pelo sujeito de forma natural (Moll, 2009).

- O construtivismo – defende o conhecimento como resultado da interação sujeito-objeto. Destaca como significativas as pesquisas de Jean Piaget sobre a gênese do conhecimento, para a compreensão do sujeito enquanto construtor de seu próprio conhecimento na interação com o objeto. Esta versão epistemológica implica numa concepção de alfabetização, em que a língua escrita é vista como um conhecimento que o sujeito adquire quando se torna objeto de sua ação e reflexão (Moll, 2009).

A confusão entre o propósito da leitura e o processo de aprender a ler levou ao abandono de práticas eficazes de alfabetização e à sua substituição por práticas que, em nome de promover a compreensão, podem prejudicar de forma irreversível a capacidade de os alunos lerem com autonomia (Capovilla, 2005, p. 48).

Para chegar ao nível da compreensão do que se está lendo, e neste caso, é isso que a educação deve proporcionar, a competência leitora, não se podem queimar etapas. Ler é também uma habilidade complexa, porque exige processos cognitivos necessários para sua efetivação, “a leitura é uma habilidade – e uma habilidade difícil, aliás. Um extenso aprendizado é necessário, para que seja completamente dominada” (Ellis, 1995, p. 16).

A criança para saber ler tem que ter conhecimento da estrutura do código escrito, pois assim conseguirá praticar todo o conjunto de operações ligadas à destreza da leitura (Silva, 2003). Mostra-se dessa forma de acordo com Capovilla (2005), que aprender a ler não é um processo tão natural quanto falar e não deriva de nenhuma capacidade inata, através da mera exposição a materiais escritos. Como retrata Capovilla e Capovilla (2003), para a aquisição da linguagem escrita, habilidades como: compreender que a escrita mapeia a fala, discriminar entre as unidades fonêmicas da fala e conhecer as correspondências entre essas unidades fonêmicas e as unidades grafêmicas são necessárias.

Deste modo, faz parte do aprendizado da leitura o processo de decodificação, tendo em vista que para compreender um texto é necessário conhecer e dominar o código escrito. Através da decodificação a criança identifica as letras e as associa aos sons que lhe são correspondentes. A leitura é impulsionada pelo processo de decodificação (Morais, 1996).

A base da decodificação é a identificação de uma palavra escrita ou falada<sup>3</sup>, através da decifração das correspondências entre os grafemas e os fonemas (Capovilla, 2005).

Quando a criança conhece os sons das palavras e as corresponde aos seus sinais gráficos é capaz de ler. “Os sons das palavras evocam inevitavelmente letras, como também não deixam de despertar sentidos. No nosso sistema mental, as representações semânticas, fonológicas e ortográficas das palavras comunicam de maneira totalmente interativa” (Morais, 1996, p. 46).

Não se pode deixar de considerar que a aprendizagem da leitura consiste na habilidade de identificar as palavras, que constituem frases, que formam o texto. Dominar o princípio alfabético é fundamental para a identificação de palavras conhecidas, e principalmente necessário para identificar palavras desconhecidas. A alfabetização possibilita à criança descobrir o código alfabético, aprender a utiliza-lo é, portanto, aprender o princípio da decodificação (Morais, 1996). A decodificação é de extrema importância, porque o leitor sempre está se deparando com palavras que não conhece (Capovilla & Dias).

Assim sendo, torna-se essencial que os professores ensinem desde a alfabetização<sup>4</sup> as habilidades básicas de codificação e decodificação. Quando a criança domina esses princípios, adquire a capacidade de ler todas as palavras, até as desconhecidas, ou pseudo palavras. É no processo de alfabetização que as habilidades semânticas, sintáticas, fonológicas e metafonológicas são desenvolvidas. A competência em leitura requer que se domine essas habilidades (Capovilla & Capovilla, 2003).

Aprender a ler é o foco principal da alfabetização, por isso torna-se uma etapa significativa para as crianças, sendo o seu propósito ajudá-las a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar lendo com autonomia (Capovilla, 2005).

---

<sup>3</sup> “[...] a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração (SIM-SIM, 2007, p. 6).

<sup>4</sup> A presença marcante da leitura faz-se na alfabetização quando a criança inicia seu aprendizado, pois é na alfabetização que se ensina sistematicamente a leitura, é através dela que a criança adentra nos processos do aprender a ler, para consequentemente ler para aprender, para compreender. “Com o advento da alfabetização, a precisa colocação das palavras em uma passagem religiosa ou literária tornou-se algo importante, que não deve ser conspurcado” (ELLIS, 1995, p. 67).

Para Moll (2009), a alfabetização só é bem compreendida quando internalizada como objeto de conhecimento adquirido através de experiências significativas pelo indivíduo. Ainda é muito corrente a ideia de que o sucesso no processo de ensino da língua escrita se obtém com a opção pelo melhor método. Essa centralização nos métodos de ensino não permite visualizar o sujeito que aprende, é preciso redimensionar do como se ensina, para o como se aprende (Moll, 2009). A partir desta perspectiva, reconhece-se e compreende-se os processos ativados pela criança no percurso de sua aprendizagem (Silva, 2003).

Esta prática pedagógica que nada vê além dos métodos, da prontidão, dos testes classificatórios e das cartilhas ignora a abrangência sociocultural da língua escrita, assim como o rico processo de sua apropriação. Não se trata de desconsiderar a atividade didático-pedagógica do professor durante o processo de aprendizagem da leitura, mas de repensá-la, redimensionando-a, a fim de melhor contribuir nesta aprendizagem (Moll, 2009).

Os professores ao se preocuparem mais com o ensino da língua escrita esvaziam seu conteúdo enquanto objeto sociocultural e ignoram a realidade contextual dos sujeitos (Moll, 2009). Essa preocupação com os métodos de ensino para Ferreiro e Teberosky (1986) cit. por Moll (2009, p. 62) “descuida dois aspectos fundamentais na aprendizagem da língua escrita: a competência linguística da criança e a sua capacidade cognoscitiva”.

A alfabetização<sup>5</sup> sem construção de esquemas cognitivos para a compreensão do sistema de escrita não existe, assim como é equivocada a interpretação dela como ato unicamente motor, a motricidade apenas faz parte do processo, porque a alfabetização é acima de tudo uma produção conceitual (Moll, 2009).

“A aprendizagem da língua escrita se define em três momentos” segundo Moll, (2009, p.115):

- ✓ Distinção entre dois modos de representação: icônico e não icônico;
- ✓ Construção de formas de diferenciação quanto às variações qualitativa/quantitativa;

---

<sup>5</sup> A alfabetização é o alicerce do desenvolvimento intelectual da criança que quando bem conduzida evita futuros prejuízos em sua formação acadêmica. O processo de alfabetização deve e pode ser bem realizado a partir desta perspectiva do como se aprende embasado em estudos e investigações nessa área (SILVA, 2003).

- ✓ Fonetização da escrita, partindo do nível silábico até chegar ao alfabético.

Para esta autora (2009), a criança nos dois primeiros momentos distingue entre desenhar e escrever e no terceiro momento descobre a escrita propriamente dita. É um ser cognoscente que constrói e reconstrói hipóteses no decorrer de sua aprendizagem.

A criança é capaz de apropriar-se da língua escrita mediante sua relação com ela. O processo educativo deve propiciar as condições necessárias para a criança recriar e ao mesmo tempo construir o conhecimento (Moll, 2009).

A sociedade muda e evolui constantemente e a escola deve buscar fazer o mesmo. Neste contexto, Ferreiro afirma:

O mundo muda demasiadamente rápido, e os planos escolares o fazem com uma lentidão horripilante: qualquer coisa que se fixa em termos cronológicos fica defasada em 15 dias depois de publicada. Aí eu penso que é preciso atrever-se, é preciso enfrentar muitas decisões simultaneamente. Então, estamos diante de uma definição de alfabetização drasticamente diferente da anterior e, se não a assumimos, vamos contribuir para que a defasagem entre a escola e a realidade continue crescendo... (FERREIRO, 2001, p.128).

É fato que os alunos não são mais os mesmos, que a sociedade também mudou e a escola não pode deixar de considerar essas mudanças, deste modo afirma Morais, “Ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita<sup>6</sup> alfabética (SEA) se coloca hoje, como uma medida urgente [...] tal medida parece ter um papel essencial na redução dos índices de fracasso...” (2012, p. 181).

Existe um significado social na língua escrita embutido em sua gênese, que ao homem possibilita ampliar o seu conhecimento do mundo e do tempo no qual está inserido, de forma gradual. “... leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra” (Silva, 2002, p. 43/44).

O ato de ler tem bases em habilidades cognitivas que vão sendo desenvolvidas durante o processo de alfabetização, e que são determinantes para a aquisição da leitura (Ellis, 1995). Sem o desenvolvimento dessas habilidades, assim como da capacidade de converter letras aos seus sons, mais difícil se torna aprender a ler (Capovilla & Capovilla, 2003). “[...] os sistemas de escrita alfabética têm um compromisso com duas

---

<sup>6</sup> A relação entre escrita e significado é, portanto, essencial. Ao dominar a leitura a criança adquire a capacidade de compreensão, interpretação e produção de novos conhecimentos. (MOLL, 2009).

exigências: codificar os sons da língua oral e codificar diretamente o significado. [...] A escrita alfabética reúne essas duas possibilidades no mesmo suporte” (Foucambert, 1994, p. 29).

Aprender a ler perpassa pelo princípio alfabético até chegar ao nível da compreensão, tornando a criança fluente no ato de ler, o que não é tarefa simples e fácil, para a criança realizar essa habilidade, com certeza demanda esforço e trabalho mental, como observa Ferreira (2011, p. 55) “[...] quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético, não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças...”.

Compreender que este princípio é representado por símbolos gráficos, as letras, que reúnem os fonemas, exige da criança um certo nível de capacidade. Descobrir o princípio alfabético é um desafio que as crianças vão enfrentar para se tornar fluentes na leitura (Silva, 2003). E esta mesma autora (2003), destaca o que um leitor fluente tem possibilidades de o fazer. Em primeiro lugar compreende um texto, sua essência e sua profundidade e em segundo lugar adapta a sua atitude de leitor com a estrutura do texto e os objetivos que deseja atingir.

Para isso, o que se torna importante é que a criança seja capaz de dominar todo o processo de descodificação para poder alcançar a compreensão do texto. E que a leitura possa acompanhá-la em toda sua vida, para isso é imprescindível a alfabetização, que não só determina a continuidade de sua formação acadêmica, como também vai possibilitar sempre o acesso a novos conhecimentos, tornando-o cidadão consciente e capacitado para tomar suas próprias decisões (Silva, 2003).

A aprendizagem da leitura é essencial na formação crítica do ser, capacitando-o para a compreensão, interpretação e produção de conhecimentos, como resultados de suas aprendizagens, respeitando cada etapa de sua aquisição.

[...] ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (Silva, 2002, p. 45).

Quando o processo de descodificação é dominado pela criança, a leitura desvela-se em sua mente, possibilitando a sua inserção ao conteúdo escrito, a fim de poder compreendê-lo. No que se refere a esta compreensão Silva (2002, p. 95), propõe:

Ao buscar a compreensão do texto, a partir das referências sugeridas pelos signos impressos que compõem o documento, o sujeito executa as atividades de constatação, cotejo e transformação. Na constatação, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no cotejo, o sujeito interpreta os significados atribuídos; na transformação, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, re-laborando-os em termos de novas possibilidades.

Dominando o processo de decodificação a criança torna-se capaz de alcançar o nível de compreensão e criticidade em leitura, para Morais (1996, p. 114), “[...] A leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão”. Entende-se dessa forma, que a leitura não é só mecanismos, nem tão pouco só compreensão, é sobretudo um e outro. O fato de muitas vezes saber do que se trata um texto, não significa que isso não seja resultado de complexas atividades mentais. (Morais, 1996).

É neste contexto que se insere este estudo, no qual aprender a ler requer o desenvolvimento dos processos e habilidades cognitivas<sup>7</sup> da criança, para alcançar o sentido do texto, para compreendê-lo e compreender-se através da aquisição da leitura.

Portanto, torna-se fundamental reconhecer a importância do princípio alfabético para a aprendizagem da leitura, assim como entender os processos de desenvolvimento cognitivo implicados no ato de ler.

### **1.1.1. Modelos Cognitivos de Processamentos de Leitura**

O ato de ler envolve processos cognitivos que são ativados e estão em permanente interação. “A psicologia cognitiva tem-se mostrado muito interessada em compreender a natureza e a organização de muitos dos processos envolvidos na leitura” (Sousa, 1999, p. 44). Isso tem contribuído para explicar como a mente se processa no ato de ler, possibilitando uma melhor compreensão sobre a aprendizagem da leitura.

Os progressos que a psicologia cognitiva fez são fundamentais para o conhecimento dos processos implicados ao ato de ler, pois demonstram que a

---

<sup>7</sup> As abordagens cognitivas e de processamento de informação foram fundamentais para esse entendimento e para o reconhecimento da importância do código alfabético na aquisição da leitura. (SILVA, 2003).



aprendizagem da leitura perpassa pelo princípio alfabético e pela correspondência entre letras e fonemas (Morais, 1996).

Nesta perspectiva retrata Silva (2003) afirma que

[...] A influência da psicologia cognitiva e da perspectiva do processamento de informação na área da leitura fez-se sentir a partir dessa altura através da criação de modelos de leitura cujo objetivo era o de proceder a uma representação do que se passa na mente do sujeito durante o acto de ler, tanto no que respeita ao funcionamento do sistema no seu conjunto como ao nível da especificação das etapas de tratamento de informação. Pretendia-se, assim, explicar os mecanismos e as operações activadas durante o processo de leitura, precisando o tipo de informação que circula entre os vários níveis de processamento e o sentido do fluxo da informação, de modo a elaborar modelos abrangentes que descrevessem como é que o código escrito é transformado em sentido pelo leitor fluente. (SILVA, 2003, P.26/27):

Existem três modelos que abordam os processos e as habilidades cognitivas referentes à leitura. Cada modelo segue uma forma diferente de explicar como se processa o ato de ler. Com base nesses modelos é possível compreender o desenvolvimento da leitura e seus processos subjacentes. São eles: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos.

### **1.1.2. Modelos Ascendentes**

Os modelos ascendentes correspondem aos métodos sintéticos ou fônicos, em que a leitura percorre do simples ao mais complexo, de forma sequencial, que parte das letras até chegar ao significado do texto e tem como representantes Gough (1972) e Laberge e Samuels (1974) (Silva, 2003).

Neste modelo o leitor aprende a ler sequencialmente: letras, sílabas, palavras, frases e textos, e ao ser capaz de decifrar um texto o compreenderá. É conhecido também como modelo de-baixo-para-cima, que concebe a aprendizagem como um conjunto de associações (Capovilla, 2005). A criança<sup>8</sup> ao aprender a ler associa ortograficamente as palavras à sua forma fonológica (Morais, 1996).

Este modelo reflete a importância da decodificação, tendo em vista que este processo capacita a criança para ler qualquer palavra, até as pseudo palavras (Silva, 2003).

---

<sup>8</sup> Quando a criança aprende as relações entre as letras e os sons, aprende também a escrita por codificação fonográfica, e por decodificação grafonômica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003).

Portanto, através desse modelo domina-se o processo de codificação e decodificação, bem como torna-os de suma importância na aprendizagem da leitura.

### **1.1.3. Modelos Descendentes**

Os modelos descendentes correspondem aos métodos analíticos ou globais, em que a leitura é inversa aos métodos sintéticos ou fônicos, partindo do texto até a identificação das letras. Neste modelo o leitor faz um reconhecimento visual do texto, no qual a informação é processada pelos seus conhecimentos prévios (Silva, 2003).

Para este modelo o leitor relaciona-se com o texto como se já soubesse ler, estando em constante contato com o ambiente literário, pois este serve de estimulador, sendo necessário para a criança práticas de leitura (Foucambert, 1994).

Esta concepção da leitura foi desenvolvida por Goodman (1970) e Smith (1989). Estes autores designam, respectivamente, a actividade de leitura como um “*jogo de adivinhas psicolinguístico*”, ou como um processo de “*redução da incerteza*”, rejeitando a ideia de a leitura necessitar de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra. (SILVA, 2003, P. 33).

Denominado também como modelo de-cima-para-baixo, no qual a aprendizagem ocorre naturalmente em contextos significativos para a criança (Capovilla, 2005). Aprender a ler, lendo, é a característica deste modelo, no qual se deve proporcionar a criança o constante contato com variados textos, ainda que desconhecidos, para elaborar suas hipóteses (Foucambert, 1994).

Este modelo dá ênfase à globalização das palavras, com frases enquadradas de forma contextual, em que o essencial para aprender a ler são as hipóteses, as antecipações e os conhecimentos prévios do leitor diante do que está escrito no texto e que o levará a identificação dos signos gráficos (Silva, 2003).

### **1.1.4. Modelos Interativos**

Os modelos interativos correspondem à junção dos dois outros modelos, em que a leitura se realiza conjuntamente, em interação e em simultaneidade entre as estratégias ascendentes e descendentes (Silva, 2003). Para estes modelos a interação se

relaciona entre a atividade grafo-fonética e os conhecimentos prévios da criança. Reunindo os adeptos dos outros dois modelos (Foucambert, 1994).

Estes modelos (Rumelhart, 1977, Stanovich, 1980, Seidenberg & McClelland, 1989 e dentre outros) resgatam a importância e o papel da fonologia no reconhecimento das palavras, sem deixar de considerar e valorizar as informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática. O processamento de palavras consiste na ativação de todos esses tipos de informações simultaneamente (Capovilla, 2005).

De acordo com Silva (2003, p.38).

A representação do processo de leitura inerente a estes modelos reflecte uma concepção holística, na medida em que cada um dos *subskills* implicados no acto de ler só contribuirá para um procedimento real de leitura quando integrado com todos os outros *subskills*.

Alliende e Condemarín (2005) observam, que para estes modelos o domínio dos indícios grafofonêmicos, semânticos e sintáticos dados pelo texto e os conhecimentos prévios do leitor, de seus objetivos diante do texto e do contexto em que a leitura se realiza são necessários para a construção do significado.

Segundo Ellis (1995, p. 44):

[...] quando um leitor hábil fixa uma palavra muito familiar o acesso a seu significado ocorre diretamente pela palavra escrita, com o som da palavra possuindo apenas um papel menor. Quando um leitor hábil fixa uma palavra um pouco menos familiar, mas que já foi encontrada antes, então o acesso ao significado diretamente pela palavra escrita e indiretamente via som da palavra pode ocorrer mais ou menos simultaneamente e de forma paralela. Quando a palavra jamais foi vista antes, mas já foi ouvida, então, o acesso ao seu significado pode ocorrer *apenas* por meio do som.

Portanto, neste modelo, quando uma palavra é familiar para o leitor o seu conhecimento se dá pelo reconhecimento visual de palavras (RVP), por via da rota lexical, e quando não é conhecida, ou pseudo palavra, o seu conhecimento é por via da rota fonológica (Capovilla & Capovilla, 2003). Enfim, estes processos são aprofundados e concretizados pelo modelo de duas vias ou teoria do duplo canal.

## 2. Modelo de Duas Vias ou Teoria do Duplo Canal

De acordo com esta teoria existem duas vias que são ativadas no ato de ler. Uma via é a visual, em que o acesso ao significado da palavra segue de forma direta. E a outra via é a fonológica, que convertendo as letras aos seus sons, assim como os sons da fala às suas letras chega-se ao significado da palavra. Esta via é indireta e alcança inclusive palavras desconhecidas (Silva, 2003).

Através desta teoria ou deste modelo é possível compreender que o acesso às palavras conhecidas ou familiares se dá pela forma direta, que é a visual, e que o acesso às palavras desconhecidas ou não familiares, se dá pela forma indireta que é a fonológica, como explica Cuetos (1989) “... la ruta directa no sirve para escribir las palabras desconocidas, ni para las series de letras sin significado, ya que solo puede ser usada cuando existe una representación en el léxico. Para utilizar la ruta fonológica, en cambio, no es necesario haber visto antes la palabra...”.

[...] No acto da leitura, a via direta ou lexical recorre às características gráficas da palavra para aceder ou construir representações fonológicas, semânticas e ortográficas que armazena na memória de longo prazo. Pode ser utilizada em palavras regulares ou irregulares desde que familiares. [...] A via fonológica recorre a regras de correspondência fonema-grafema para transformar os grafemas em fonemas, confrontando as palavras que daí resultam com a informação do armazém fonológico e semântico. A via dá acesso a palavras reais e a pseudo palavras, desde que regulares. (SOUSA, 2010, P. 44).

Este modelo explica como o leitor tem acesso à escrita, e que a aprendizagem da leitura pode ocorrer numa ou outra via ou também em interação, objetivando as duas vias o acesso ao léxico (Capovilla & Capovilla, 2003). Esse acesso “traduz-se pela activação de informação relativa ao significado e à pronúncia de uma palavra a partir da sua representação ortográfica” (Silva, 2003, p.43).

O léxico é dividido em duas formas: linguístico ou não linguístico, e visual ou auditivo. Para compreender o processo de leitura os léxicos linguísticos auditivos e visuais são os mais importantes (Capovilla & Capovilla, 2003).

- Léxico linguístico visual – reconhecimento ortográfico de todas as palavras à primeira vista;

- Léxico linguístico auditivo – reconhecimento fonológico de todas as palavras ouvidas;

- Léxico não linguístico visual – as palavras são reconhecidas por imagens visuais;

- Léxico não linguístico auditivo – as palavras são reconhecidas pelos sons;

- Léxico semântico – em que todas as informações se relacionam entre os léxicos (Capovilla & Capovilla, 2003).

Silva (2003), explica que existem dois mecanismos de ativação do padrão acústico em relação a palavra lida. O primeiro é o *assemblage code*, que é pré-lexical por se utilizar das regras grafo-fonéticas, e o segundo é o *addressed code*, que é pós-lexical por serem ativadas após a identificação lexical do seu padrão ortográfico.

Na via lexical é na memória que estão previamente estabelecidas as ligações entre o padrão visual da palavra, a sua fonologia e seu significado (Silva, 2003). Na via fonológica o input de acesso ao léxico mental requer primeiramente a utilização das regras de conversão grafo-fonéticas para chegar à palavra e seu padrão fonológico (Silva, 2003). É através do sistema semântico que a pronúncia da palavra é fornecida e o seu significado é ativado (Sousa, 1999).

É importante ressaltar que as duas vias são tidas como independentes, mas quase sempre são ativadas, com predominância de uma ou outra via, através de sua gestão estratégica (Silva, 2003). Esta teoria contribui consideravelmente para a compreensão da aprendizagem da leitura, bem como é fortalecida pela abordagem de processamento de informação.

### **3. Abordagem de processamento de informação**

Essa abordagem também explica como as informações são processadas, passando por transformações desde o reconhecimento de um texto, via visual, ou a decodificação, via fonológica, até chegar à leitura. Nessa abordagem o processamento fonológico tem papel importante no ato de ler.

No processamento fonológico há três formas de acesso à leitura, o acesso ao léxico mental, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica (Capovilla & Capovilla, 2003).

### **3.1 O Acesso ao Léxico Mental**

Esse acesso permite a rápida obtenção da informação fonológica que fica armazenada na memória de longo prazo. Essa rapidez facilita que as informações fonológicas sejam utilizadas no processo de descodificação (Capovilla & Capovilla, 2003).

### **3.2 A Memória de Trabalho Fonológica**

É através da memória de trabalho fonológica que as informações tanto são ativamente processadas quanto transitoriamente armazenadas, refletindo a habilidade de mentalizar as características fonológicas da linguagem (Capovilla & Capovilla, 2003).

### **3.3 A Consciência Fonológica**

É também um tipo de consciência metalinguística, que envolve que a criança tenha consciência das propriedades da linguagem e a capacidade de análise das formas linguísticas (Capovilla & Capovilla 2003). Quando a criança se torna capaz de conscientemente manipular os segmentos da fala, adquiriu a consciência fonológica.

[...] processos mais gerais do desenvolvimento metalinguístico [...], por sua vez, podem ser concebidos como uma subcategoria no desenvolvimento dos processos metacognitivos, ou seja, poderão ser equacionados como uma das dimensões da “*cognição sobre a cognição*” (FLAVELL, 1981, cit. por SILVA, 2003, p. 116).

Foi Flavell que impulsionou os estudos sobre o desenvolvimento metacognitivo na década de setenta. As capacidades metalinguísticas podem levar a criança ao conhecimento do código alfabético e da leitura, além de possibilitar também o desenvolvimento da consciência do conceito de palavra e da consciência sintática (Silva, 2003).

- A consciência do conceito de palavra envolve a noção do que é uma palavra e a capacidade para identificá-la enquanto unidade linguística que forma frases (Silva, 2003).
- A consciência sintática “traduz-se na capacidade para proceder a juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado, proceder à sua correcção e

explicitar as razões dessa rectificação” (Sim-Sim, 1998, cit. por Silva, 2003, p. 71).

Aprender a ler implica que a criança adquira a consciência fonológica<sup>9</sup> que é a habilidade de observar que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas. “A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas. Estas últimas constituem unidades do tipo ataque e rima nas quais se pode decompor as sílabas. O ataque diz respeito à consoante inicial, ou grupo de consoantes iniciais da sílaba (por exemplo, /m/ em *mar* ou /fl/ em *flor*), a rima é constituída pela subsequente série de fonemas (ou seja, /ar/ de *mar* ou /or/ de *flor*)” (Silva, 2003, p. 105).

Os estágios iniciais da consciência fonológica (por exemplo, a consciência de rimas e sílabas) contribuem para o desenvolvimento dos estágios do processo de leitura. Por sua vez, as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas, tais como a manipulação e a transposição fonêmicas (CAPOVILLA & CAPOVILLA 2003, P. 83).

Neste contexto, é importante destacar a consciência fonêmica, pois esta só é adquirida com a introdução do alfabeto (Capovilla & Capovilla, 2003). Descobrir os fonemas é fundamental para a criança descobrir também que as palavras escritas tem correspondência com as palavras faladas. E que sem a consciência fonêmica não é possível a descoberta do princípio alfabético (Morais, 1996).

### 3.4 A Consciência Fonêmica

Conhecer explicitamente as unidades fonéticas da fala corresponde ao conceito de consciência fonêmica (Silva, 2003).

A consciência fonêmica não resulta de aprendizagens diretas, mas é um produto da aquisição do alfabeto, realizada no processo de instrução da leitura” (Sousa, 1999, p. 96). “[...] a tomada de consciência de que a fala tem uma estrutura fonêmica subjacente é essencial para a aquisição da leitura. Tal estrutura permite utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, o que possibilita à criança ler qualquer palavra nova, desde que tal

---

<sup>9</sup> A conscientização fonológica [...] consiste da capacidade para manipular e refletir sobre a estrutura sonora das palavras. (ELLIS, 1995, p. 87).

palavra envolva correspondências grafonômicas regulares. (ALÉGRIA et. al, 1997, cit. por CAPOVILLA & CAPOVILLA 2003, p. 83).

Assim sendo, o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como da consciência fonêmica é essencial para a aprendizagem da leitura, sendo muitas vezes as habilidades principais na sua aquisição. É importante destacar também que a consciência fonológica é a atividade mais apropriada para a fase em que a criança está construindo e enriquecendo seu vocabulário (Sousa, 1999).

Destaca-se também os modelos desenvolvimentistas de aprendizagem da leitura, que seguem essa mesma perspectiva de que o princípio alfabético é primordial para a aquisição da leitura.

## **4 Modelos desenvolvimentistas de aprendizagem da leitura**

### **4.1 Modelo de March**

Segundo Silva (2003), o modelo de March e colaboradores (1981) explica que existem quatro fases para a aquisição da leitura, que podem ser descritas da seguinte maneira:

- Primeira fase – advinhas linguísticas, em que a criança associa visualmente as palavras a seus enunciados, dentro do contexto em que se apresentam, e ao passar para fase seguinte vivencia vários conflitos, tendo em vista que nesta fase, a criança ainda não sabe identificar as palavras;
- Segunda fase – rede de discriminação, a criança começa a fazer reconhecimento de algumas letras e até de palavras, mas somente palavras conhecidas;
- Terceira fase – descodificação sequencial, nesta fase a criança já identifica palavras desconhecidas, porém regulares, através das correspondências letras-som. A linguagem escrita se baseia somente nessa correspondência;
- Quarta fase – descodificação hierárquica, quando a criança já faz o reconhecimento de todas as palavras ortograficamente.



## 4.2 Modelo de Uta Frith

Uta Frith, em 1985, apresentou uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura. Esta teoria explica que a criança passa por três fases ou estágios para aprender a ler que são os seguintes de acordo com Capovilla e Capovilla (2003, p. 53):

1) O *logográfico*, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente;

2) O *alfabético* em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica;

3) O *ortográfico* em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência.

“O maior ou menor investimento em cada uma destas fases dependerá da estrutura gráfica da língua em uso, do método de instrução escolhido pelo professor e das diferenças individuais” (Sousa, 1999, p. 97). É importante considerar que quando a criança atingir a última fase não deixará de utilizar as outras, pois que elas estarão à disposição da criança sempre que ela necessitar de acordo com o tipo de leitura que deseja realizar (Capovilla e Capovilla 2003).

## 4.3 Modelo de Ehri

Para Ehri (1995, 1999, 2002), o reconhecimento das palavras se dá em quatro fases: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada (Capovilla 2005).

- Fase pré-alfabética, em que a criança reconhece as palavras lembrando-se de pistas visuais marcantes nelas ou em torno delas. Identificadas puramente com base em sua aparência visual (Ellis, 1995, p. 89);
- Fase parcialmente alfabética, em que a criança reconhece as palavras pela simples associação de uma ou mais letras, ativando algumas relações letra-som;

- Fase alfabética plena, em que a criança reconhece as palavras por meio da decodificação, o que possibilita a leitura de qualquer palavra familiar ou não-familiar;
- Fase alfabética consolidada, em que a criança reconhece as palavras de acordo com os padrões ortográficos, que progressivamente transformam-se em unidades consolidadas na memória (Capovilla, 2005).

Portanto, os modelos desenvolvimentistas de aprendizagem da leitura trazem grandes contribuições e esclarecimentos referentes à leitura, possibilitando melhor compreender o seu desenvolvimento.

## **5. Fatores envolvidos na aprendizagem da leitura**

Segundo Alliende e Condemarín (2005), os fatores envolvidos no aprender a ler são: físicos e fisiológicos; sociais, emocionais e culturais; perceptivos; cognitivos e linguísticos, havendo óbvias superposições entre eles.

- Fatores físicos e fisiológicos – refere-se à idade cronológica, ao gênero e aos aspectos sensoriais.
- Fatores sociais, emocionais e culturais – trata-se da maturidade emocional e social da criança, da sua capacidade de interagir e relacionar-se, e o contexto socioeconômico e cultural em que está inserida.
- Fatores perceptivos – relaciona-se aos aspectos ligados à percepção e discriminação visual e à habilidade visuomotora.
- Fatores cognitivos – envolve a inteligência geral e as habilidades mentais específicas como a atenção e a memória. No que se refere à memória Atkinson e Shiffrin (1968) cit. por Alliende e Condemarín (2005), destacam suas principais fases componentes:
  - Um armazenamento sensorial, em que uma imagem visual é brevemente retida;

- Uma memória de curto e longo prazo, em que armazena a informação desde alguns breves períodos, até de maneira indefinida, sem limitações. A leitura necessita do funcionamento de todas essas fases da memória (Alliende e Condemarín, 2005).
- Fatores linguísticos – destaca o papel da consciência fonológica, que equipa as crianças com suficiente entendimento sobre as características sonoras da linguagem.

## **6. Métodos de Leitura**

Os métodos de ensino da leitura são: método sintético ou fônico, método analítico ou global e método misto. Os dois primeiros métodos caracterizam-se por uma linearidade na sua abordagem sobre a leitura e o terceiro método caracteriza-se pela unificação dos dois primeiros, sendo não linear (Silva, 2003).

### **6.1 Método Sintético ou Fônico**

Este método faz parte dos modelos ascendentes. A criança através do método sintético ou fônico aprende a ler começando pela identificação das letras até chegar ao texto, procedendo por síntese, em que as correspondências letra-som são trabalhadas para a construção de palavras. Este método baseia-se em sequências obrigatórias no processo de aprendizagem (Morais, 1996).

Desdobram-se em processos alfabéticos, silábicos e fonéticos, que iniciam-se em segmentos menores, para chegar em unidades maiores e mais significativas, estruturados em estratégias relacionadas à percepção auditiva, apoiado no treino e na repetição (Moll, 2009).

O método fônico é a via imperial da decodificação fonológica e nessa medida, melhor que qualquer outro método, ele cria as condições de uma leitura autônoma. Isso não implica, entretanto, que se deva deixar o leitor principiante agir por sua própria conta” (MORAIS, 1996, P. 276).

Em razão disso, observa Capovilla e Capovilla (2003, p. 54),

[...] os professores devem expor a criança a instruções de correspondências entre letras e sons. Assim, a criança aprende que a escrita alfabética representa os sons das palavras, isto é, das mesmas palavras que ela usa para pensar e se comunicar com os outros. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2003, P. 54),

Neste método o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como da análise fonêmica torna-se primordial para a decodificação fonológica e conseqüentemente para a aquisição da leitura (Morais, 1996).

## 6.2 Método Analítico ou Global

O método analítico ou global diferentemente do método sintético ou fônico, inicia-se do texto até chegar às letras e faz parte dos modelos descendentes. Surgiu provavelmente no século XVII, quando Comenius propõe a aprendizagem da leitura pela associação direta entre as palavras e seus respectivos significados. Este método tem ligação com as ideias progressistas, em que o ensino deve partir do todo até chegar as partes (Morais, 1996).

Neste método o professor faz a leitura do texto para a criança, a fim de que repetindo-o possa identificar as palavras. “Uma variante desse método foi introduzida mais tarde por Freinet (*método natural*), que substituiu o texto escrito pelo professor por textos produzidos pelas próprias crianças e ditados por estas ao professor” (Morais, 1996, p. 262). E ainda de acordo com o autor citado:

O método global encoraja a utilização do contexto e a adivinhação. Isso pode levar a erros de leitura (ler, por exemplo, “iogurte” em lugar da palavra “Danone” escrita num copinho) que, segundo Goodman, devem ser admitidos pelos educadores porque eles não se afastam da significação, mas seriam “indicações preciosas de crescimento no sentido do controle dos processos de linguagem”. Na realidade, é um panegírico da subjetividade (aquilo que o leitor acredita) contra a objetividade (aquilo que o texto diz realmente) (MORAIS, 1996, P. 266).

No método analítico ou global a criança é posta em contato direto com o texto, no qual através de seus próprios conhecimentos possa compreendê-lo. Centram a atenção em estratégias visuais, buscando sentido, significado, porém cristalizando o processo de aprender a ler em etapas e procedimentos (Moll, 2009).

### **6.3 Método Misto**

O método misto corresponde aos dois métodos anteriores e faz parte dos modelos interativos. Através desse método a criança pode fazer uso tanto de síntese quanto de análise para alcançar o sentido do texto.

Neste método para chegar à compreensão do texto a criança pode integrar os vários conhecimentos e estratégias, que atendam o tipo de texto, suas necessidades e seus conhecimentos sobre o código escrito. “Consequentemente nesta perspectiva cada um dos componentes em jogo no acto da leitura são equacionados como processos que se reforçam e se constroem conjuntamente” (Silva, 2003, p. 38).

Deste modo, o método misto possibilita a aprendizagem da leitura, seja começando pelas partes até o todo ou vice versa, caracterizando-se pela interação entre os dois outros métodos.

### **7. Para além dos métodos...**

Embora os métodos existam, ainda se percebe nos professores a preocupação com a melhor forma de ensinar ou qual o melhor método, refletindo muitas vezes, a necessidade de um seguro embasamento teórico. Ainda se vê aqui no Brasil os professores confundirem construtivismo como método. O construtivismo não é um método, é uma teoria proposta por Jean Piaget na sua Epistemologia Genética sobre a gênese do conhecimento, como explica Moll (2009, p. 99) “Piaget não propõe um modelo pedagógico, mas uma teoria do conhecimento que permite redimensionar radicalmente a ação pedagógica escolar”.

Deste modo, não se pode deixar de destacar a contribuição das formações de professores para a preparação, atualização e qualificação dos docentes, criando possibilidades de construção de novos saberes pedagógicos.

Nesta perspectiva, aborda Pimenta, “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior...” (2012, p. 30).

Contribuindo com essa reflexão destaca Ferreiro:

Acredito que a teoria ajude o professor, porque propõe que cada criança é singular, única, embora existam modos de pensamento que não são totalmente singulares. Ajuda realmente na delimitação das margens de variabilidade, porque não se pode pedir a ninguém encarregado de 30 crianças que atenda à singularidade da trajetória intelectual de cada uma. Há certas coisas relativamente pautadas, certas dificuldades que podem ser previstas. (FERREIRO, 2001, P. 123).

É a compreensão desses saberes pedagógicos que conduzirá o professor e o ajudará em sua prática pedagógica, inclusive com as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, pois estas tem sido uma realidade no cotidiano escolar.

Alunos que não conseguem acompanhar o processo ensino aprendizagem, que não adquirem os conhecimentos que deveriam construir, que não desenvolvem certas habilidades e competências no tempo desejado/esperado em cada etapa do ciclo básico de alfabetização tem dificultado o trabalho do professor, trazendo grandes inquietações.

O aluno precisa de auxílio, de orientação para aprender a ler, o desenvolvimento da leitura exige uma preparação por parte dos professores, para Capovilla e Capovilla (2003, p. 60), “[...] os professores de escolas de ensino infantil e fundamental geralmente não têm conhecimento da importância das instruções fônica e metafonológica ...”. Instruções essas que muito podem contribuir para a aquisição da leitura.

Em razão disso se torna fundamental a constante preparação dos professores. “Trabalhos de pesquisas mais rigorosos são unânimes em demonstrar que os métodos de ensino que fazem uso de instrução direta e explícita do código alfabético são os que apresentam melhores resultados” segundo (Morais 1995, Hempenstall, 1997 e Lemann, 1997 cit. por Capovilla & Capovilla, 2003) e evitam os problemas de leitura, que em grande parte tem relação com os distúrbios de processamento fonológico (Capovilla, Gutschow & Capovilla, 2004).

Portanto, pode-se considerar que o professor é figura essencial e indispensável para o êxito da aprendizagem dos alunos e dessa forma, torna-se fundamental que se perceba significativo na vida escolar do educando, assim lhe proporcionará condições para o desenvolvimento da aprendizagem, através de sua preparação e de seus conhecimentos.

Quando o professor é comprometido com a aprendizagem do aluno, torna-se capaz de auxiliá-lo a resgatar-se e a superar-se cognitivamente para progredir em direção ao conhecimento que a escola necessita socializar (Moll, 2009).

É indispensável para o professor continuar estudando, a fim de acompanhar o progresso da sociedade e principalmente renovar, aprimorar e aprender novos conhecimentos. Segundo Tardif (2014) os professores são capazes de aperfeiçoar, criar e inovar suas práticas aumentando sua eficácia.

Neste contexto, contribui Ferreiro:

[...] um componente que me parece importante é a convicção de que a aprendizagem do professor não termina com a obtenção do diploma. É indispensável que continue tendo vontade de aprender e curiosidade por saber de que maneira as coisas acontecem na sala de aula, que se anime a experimentar coisas sem ter estereótipos como referência. Se o professor se atreve e tem argumentos para decidir por que é interessante propor uma atividade, se pode fundamentá-la minimamente em termos de sua prática e da aprendizagem que quer conduzir, se ocorre isso, começam a acontecer coisas, isso é o interessante. (FERREIRO, 2001, p.123).

Quando o professor recebe constantemente formações sobre sua prática pedagógica e se mantém sempre estudando, introduzindo que isso é importante para o seu crescimento profissional e até mesmo pessoal, evita a confusão entre dificuldade de aprendizagem com outros conceitos como “problema de aprendizagem”, “distúrbio de aprendizagem” e “transtornos de aprendizagem”, concentrando seu foco e seus esforços para o êxito e o sucesso da aprendizagem.

Em suma, quando o professor sente-se bem ancorado com bases teóricas, motivado, em constante reflexão e construção, as dificuldades de aprendizagem tomam novos rumos e novos olhares. Uma vez que, refletindo, aprendendo, trocando experiências, constrói e melhora na e sobre a prática (Pimenta, 2012).

## PARTE II - DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

Sabe-se que a alfabetização é uma etapa essencial para a criança, porque marca a sua entrada ao ensino sistemático da leitura, ao processo do aprender a ler, para conseqüentemente ler para aprender, para compreender. Deste modo, torna-se fundamental que a criança a conclua com êxito.

No entanto, os professores queixam-se que os alunos têm apresentado dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. É nosso propósito levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas nesse processo. O interesse por esta pesquisa liga-se às referidas queixas dos professores em relação aos alunos, que mesmo sem apresentar nenhuma deficiência não conseguem desenvolver as habilidades de leitura e escrita em cada etapa do ciclo básico de alfabetização (1º ao 3º ano).

Tem sido comum encontrar nas escolas algum aluno com dificuldade de aprendizagem na leitura, fato que tem gerado grandes preocupações nos professores. E a leitura é a atividade de maior importância para que a criança tenha bom desempenho em suas aprendizagens, é a única atividade que ao mesmo tempo se constitui disciplina e instrumento para a aquisição de novos conhecimentos (Alliende e Condemarín, 2005).

Por esta razão, reconhece-se na leitura a habilidade que leva a criança ao sucesso em sua escolaridade, e na alfabetização a etapa que efetiva a sua aquisição. Segundo Capovilla (2005, p. 144), “Dentre os graves problemas que afetam a qualidade da educação no Brasil, nenhum é maior do que o da alfabetização das crianças”.

### 2.1 Questão de Partida

Os professores queixam-se que os alunos têm apresentado dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Levando isso em consideração tem-se como questões centrais da pesquisa: **Quais as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização? E qual a sua prática nesse processo?**



## **2.2. Objetivos**

### **2.2.1 Objetivo Geral**

Levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização.

### **2.2.2 Objetivos específicos**

1. Identificar junto aos professores quais dificuldades que mais interferem no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e procurar junto dos mesmos uma explicação para o fenômeno;
2. Analisar as narrativas dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e sobre as suas próprias práticas;
3. Registrar a prática de alfabetização docente junto aos alunos do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental.

## **PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de pesquisa**

A presente pesquisa tem por objetivo norteador, Levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa segundo Gressler, “[...] busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos” (2003, p.43).

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e qualitativa que tem como sujeito principal o “professor”. Assim sendo, a abordagem qualitativa possibilita o encontro com a realidade do objeto em estudo e a interação com os sujeitos participantes da pesquisa, considerando todos os elementos envolvidos no processo investigativo.

### **3.2 Participantes na pesquisa**

Participaram da pesquisa 11 professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o qual representa o bloco pedagógico que constitui o processo de alfabetização, no total de duas escolas Públicas Municipais da cidade de Manaus que são: Tereza Rosa Abtibol, situada na Zona Sul e Francisca Gomes Mendes, situada na Zona Oeste, considerando o turno matutino e vespertino.

### **3.3 Perfil dos docentes**

Com relação ao gênero dos docentes, os dados coletados na pesquisa de campo estão compilados no Quadro nº 1 que se segue:

Após a análise descritiva fez-se a discussão dos resultados e por fim a conclusão. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes, estes foram identificados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11. Com base nas

entrevistas realizadas obteve-se informações do perfil dos professores que participaram da pesquisa (quadro1).

**Quadro 1** – Identificação dos Professores Entrevistados

<b>PROFESSOR</b>	<b>IDADE</b>	<b>GÊNERO</b>
<b>P1</b>	42 anos	Feminino
<b>P2</b>	39 anos	Feminino
<b>P3</b>	58 anos	Feminino
<b>P4</b>	47 anos	Feminino
<b>P5</b>	58 anos	Feminino
<b>P6</b>	40 anos	Feminino
<b>P7</b>	59 anos	Feminino
<b>P8</b>	49 anos	Feminino
<b>P9</b>	57 anos	Feminino
<b>P10</b>	35 anos	Feminino
<b>P11</b>	60 anos	Feminino

**Fonte:** Autora/2017

Podemos verificar no quadro 1, que todos os professores entrevistados são do sexo feminino, que a professora com menos idade tem 35 anos e a professora com mais idade tem 60 anos e as outras variam entre essas idades.

### **3.4 Instrumento de pesquisa**

Foram utilizados na pesquisa dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e a observação direta. No que se refere à entrevista semiestruturada Gressler destaca: “É construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade. Requer mais treinamento e habilidades do investigador para manter o foco, reconhecendo pontos significativos e evitando elementos tendenciosos” (2003, p. 165).

A observação direta foi realizada para o registro das práticas docentes no processo de alfabetização, para a qual se construiu uma grelha de observação, como suporte destinada ao próprio observador (Quivy, R. & Campenhoudt, L. V., 2005). (Apêndice D).

### **3.5 Etapas e procedimentos de recolha e de análise de dados**

Com a devida autorização dos gestores das escolas (Apêndice A), nas quais a pesquisa foi realizada, onde foram explicados os objetivos do estudo e os instrumentos a serem aplicados procedeu-se a realização da entrevista semiestruturada e da observação direta em sala de aula.

Houve a aceitação dos professores (Apêndice B), que trabalham no processo de alfabetização, e os instrumentos foram aplicados nos seus devidos turnos e horários de trabalho. Foi feito um guião de entrevista (Apêndice C), para preparar a estrutura da recolha de informações junto dos professores que após serem recolhidas realizou-se a análise e a discussão dos resultados.

## **PARTE IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nesta parte do trabalho, apresentamos os resultados dos dados coletados através dos instrumentos utilizados. Ressalta-se que as entrevistas com os professores: os resultados foram apresentados por blocos, conforme consta no guião da entrevista. Começa pelo bloco B, porque o bloco A relaciona-se com a legitimação da entrevista.

### **4.1 Bloco B – Perfil dos Entrevistados**

Qual a sua formação inicial? Essa pergunta refere-se à formação inicial das entrevistadas. P1, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 são formadas em Pedagogia. P2, P3, P10 e P11 são formadas em Normal Superior. Verifica-se então, que todas tem formação acadêmica superior.

Teve formação específica para alfabetizar? Nessa pergunta objetivava-se verificar se as entrevistadas tiveram formação específica para alfabetizar. Todas as 11 professoras disseram que não. Para a maioria agora que estão recebendo formação pelo PNAIC e às vezes também pelo Projeto Tapiri da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Assim sendo, as formações específicas sobre como alfabetizar que a maioria das entrevistadas estão recebendo são recentes.

Quantos anos de experiência você tem como alfabetizador? Essa pergunta refere-se aos anos de experiência que as entrevistadas têm na alfabetização. P1 – 16 anos, P2 e P9 – 12 anos, P3 – 1 ano, P4 – 8 anos, P5 – 4 anos, P6 e P10 – 10 anos, P7 – 30 anos, P8 – 28 anos e P11 – 13 anos. Apenas uma tem um ano de experiência, a maioria tem mais de dez anos de experiência como alfabetizadora.

Qual a estratégia e a metodologia base que você usa para alfabetizar? Nessa pergunta objetivou-se saber qual a estratégia e a metodologia que as entrevistadas utilizam para alfabetizar. P2, P5 e P9 disseram que usam o construtivismo, P3, P7, P8 disseram que usam o método tradicional, P10 disse que usa o misto. Destacam-se as falas das outras entrevistadas:

“Não tenho metodologia específica uso o tradicional, o construtivismo, o interacionismo, de acordo com a necessidade da criança.” (P1).

“Trabalho com a metodologia construtivismo e interdisciplinaridade.” (P4).

“Um pouco do construtivismo, um pouco do misto, mas gosto do tradicional.” (P6).

“Método misto, de acordo com a necessidade da criança, quando não consigo por um método vou por outro.” (P11).

Observa-se que a maioria das professoras disseram que usam o “construtivismo” como método e é de suma importância destacar que essas respostas só confirmam que aqui no Brasil este conceito não foi bem compreendido, sendo usado de forma errada. Sabe-se que construtivismo não é método e sim uma teoria proposta por Jean Piaget na sua Epistemologia Genética, para afirmar que o homem é sujeito do seu próprio conhecimento e este é construído por suas relações com a realidade.

Tem sido difícil ou fácil alfabetizar? porquê? Essa pergunta pretende saber das entrevistadas se tem sido uma tarefa fácil a de alfabetizar, se difícil porque razões e se fácil qual o segredo do sucesso. As professoras, P1, P2, P5, P7, P9, P10 e P11 afirmaram ser difícil alfabetizar, porque falta muito apoio da escola, dos pais, da SEMED que não dá estrutura para trabalhar e nem investe no professor, e os alunos porque chegam sem base nenhuma e com muitas dificuldades.

Observa-se que nas professoras P6 e P8 acharam que depende, é difícil quando não há parceria com a família e com o sistema educativo, e fácil quando há ajuda, trabalho em conjunto, pois é necessário um conjunto de esforços professor-pais-alunos, gostar de alfabetizar e buscar sempre maneiras para ensinar. E as professoras P3 e P4 afirmaram ser fácil alfabetizar, é só gostar, ter paciência e organização, fazer o diagnóstico para conhecer o aluno e traçar o trabalho com ele.

De acordo com as respostas, para a maioria das professoras tem sido difícil alfabetizar, em razão da falta de apoio que sentem da escola, dos pais, da SEMED e também pelo fato de os alunos estarem despreparados e apresentarem DA. Duas professoras responderam que depende, quando se tem apoio é fácil e quando não se tem apoio é difícil e outras duas professoras responderam que é fácil alfabetizar quando se gosta do que faz.

## 4.2 Bloco C – Conceção sobre DA no Processo de Alfabetização

Na sua concepção o que é DA no processo de alfabetização? Nessa pergunta objetivou-se identificar a concepção sobre DA no processo de alfabetização das entrevistadas. Dentre as professoras, 8 disseram que é quando o aluno não aprende, não assimila os conteúdos, tem problemas cognitivos. As outras três disseram:

“É falta de alimentação, alunos muito pobres e carentes, e é falta de acompanhamento familiar.” (P3).

“É dislexia, é discalculia, é problemas neurológicos, é dificuldades físicas, visão e audição, e é problemas no ambiente familiar.” (P6).

“É quando a criança tem problema neurológico, falta de atenção e hiperatividade, autismo, síndrome de down.” (P8).

Conforme as respostas da maioria das professoras suas concepções sobre DA no processo de alfabetização concentram-se nos alunos, quando estes não aprendem, nem assimilam e apresentam problemas cognitivos. Em menor proporção às questões sociais como carência e ou pobreza e a falta de acompanhamento familiar. Há igualmente referências à problemas neurológicos, desde a deficiência física à mental, relacionando com alunos especiais. É importante destacar que não houve nenhuma resposta referente ao trabalho pedagógico do professor e da escola.

Quais DA que mais interferem no processo de alfabetização? Nessa pergunta objetivou-se identificar quais DA que mais interferem no processo de alfabetização para as entrevistadas. P1, P2, P4, P7, P8 e P11 afirmaram ser a dificuldade de aprender a ler. P3, P5, P6, P9 e P10 afirmaram ser a falta de atenção, concentração e interesse dos alunos e a falta de acompanhamento dos pais. Dentre essas a P3 também acrescentou à sonolência, e a P5 à falta de boa alimentação. Como citam:

“Dificuldade de aprender a ler.” (P4).

“Desinteresse, falta de atenção, sonolência, falta de acompanhamento familiar.” (P3).

“Falta de atenção, não tem boa alimentação, falta de acompanhamento dos pais.” (P5).

A maioria das professoras responderam que a DA que mais interfere no processo de alfabetização é a dificuldade de aprender a ler, sem especificar a natureza da dificuldade. A minoria destacou a falta de atenção, concentração e interesse dos alunos e a falta de acompanhamento dos pais.

#### **4.3 Bloco D – Dificuldades dos Professores com os Alunos que Apresentam DA no Processo de Alfabetização**

Quais pensa serem as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se depararem com alunos que apresentam DA no processo de alfabetização? Com esta pergunta objetivou-se identificar as dificuldades que os professores enfrentam com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização. Para 6 professoras as dificuldades enfrentadas são: a falta de acompanhamento familiar e a falta de material didático. Para 2 professoras são: salas de aula lotadas e as orientações do sistema educativo que manda passar o aluno. E para as outras três são:

“A falta de preparo pedagógico para trabalhar com esses alunos, tenho uma aluna surda e não sei libras.” (P9).

“Não saber ajudar os alunos e tendo que recorrer a centros especializados.” (P5).

“Ter alunos em diferentes níveis de aprendizagem, a falta do laudo clínico, porque tem crianças que apresentam ser especiais.” (P3).

O maior número de respostas das professoras sobre a referida pergunta destacou a falta de acompanhamento familiar e a falta de material didático, o que reflete a necessidade de conhecimento sobre o processo de alfabetização, bem como sobre a melhor metodologia que a ela conduz.

O que pensa ser as causas dessas DA no processo de alfabetização? Nessa pergunta o objetivo foi conhecer as causas das DA no processo de alfabetização para as entrevistadas. Nessa questão todas as professoras foram unânimes nas respostas, pois atribuíram à falta de acompanhamento dos pais, então 100% das respostas foram iguais. Algumas professoras aludiram ainda a problemas neurológicos, à falta de atenção e



interesse dos alunos, à falta de motivação e valorização do professor, a falta de uma boa alimentação e a infrequência dos alunos:

“A falta de acompanhamento dos pais e a falta dos alunos nas aulas.” (P4).

“A falta de acompanhamento dos pais, a falta de uma boa alimentação, a falta de atenção dos alunos.” (P2).

“A falta do acompanhamento dos pais, falta de interesse do aluno, falta de motivação do professor. O professor se desmotiva com a falta de valorização e investimento.” (P1).

“A falta de acompanhamento dos pais e algum problema neurológico que a criança possa apresentar.” (P5).

É importante destacar que nenhuma professora atribuiu como causa das DA no processo de alfabetização a “dificuldade de ensino”, para todas as professoras entrevistadas a causa concentra-se na falta de acompanhamento dos pais. Como você identifica que o aluno apresenta DA no processo de alfabetização? Essa questão objetivou perceber como as entrevistadas identificam os alunos com DA no processo de alfabetização. Dentre as professoras, as 11 afirmaram que identificam quando o aluno não corresponde ao que é ensinado, complementaram algumas ainda:

“Quando o aluno não corresponde ao que é ensinado, não aprende, não assimila os conteúdos.” (P1).

“Apresenta comportamento estranho, não corresponde ao que é ensinado, demora para aprender.” (P9).

“Não realiza as atividades propostas, não corresponde ao que é ensinado.” (P7).

“Não corresponde ao que é ensinado, não reconhece as letras, os números, nem escreve o próprio nome, não presta atenção, fica dispersa.” (P10).

Percebe-se que para todas as professoras o aluno que não corresponde ao que é ensinado apresenta dificuldade DA no processo de alfabetização.

#### **4.4 Bloco E – Estratégias Adotadas para Trabalhar com os Alunos que Apresentam DA no Processo de Alfabetização**

Que estratégias você utiliza para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização? Esta pergunta teve como objetivo conhecer estratégias utilizadas pelas entrevistadas para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização. As 11 professoras afirmaram realizar atividades lúdicas e diferenciadas. Destacam-se algumas falas:

“Leituras diárias, atividades lúdicas e diferenciadas.” (P1).

“Busco o apoio da família, e faço atividades lúdicas e diferenciadas.” (P8).

“Trabalho com a afetividade, aproximando-se do aluno, com atividades lúdicas e diferenciadas.” (P9).

Todas as professoras entrevistadas responderam que suas estratégias para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização baseiam-se em atividades lúdicas e diferenciadas.

A escola tem algum projeto para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização? Tem tido algum resultado? O projeto é divulgado? De que modo? Essa pergunta refere-se à conhecer se a escola tem algum projeto para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização, se teve algum resultado, se foi divulgado e de que modo. Toda as entrevistadas responderam que não:

“Não tem projeto na escola para esses alunos.” (P2).

“Nenhum projeto na escola.” (P3).

“Não tem projeto na escola.” (P10).

Observa-se então, que nas escolas que as professoras entrevistadas trabalham não existe nenhum projeto de intervenção para o atendimento aos alunos que apresentam DA no processo de alfabetização. Não se sente empenho coletivo na resolução desse problema.

Na sua opinião como se pode evitar que os alunos apresentem DA no processo de alfabetização? Objetivou-se com esta pergunta conhecer a opinião das entrevistadas

sobre como se pode evitar que os alunos apresentem DA no processo de alfabetização. Para as 11 professoras evita-se se os pais forem comprometidos com a educação dos filhos e os alunos tiverem boas bases nos anos anteriores, sendo que destas, 3 acrescentam ainda que a escola deve ter um projeto para atender esses alunos, com professores preparados e com perfil para esse alunado:

“Fazer uma boa educação infantil, estão chegando no primeiro ano sem base nenhuma, pais comprometidos com a educação dos filhos.” (P4).

“A escola ter um projeto para esses alunos e um professor preparado e com perfil, os pais comprometidos com a educação dos filhos, alunos chegarem com bases anteriores.” (P11).

“É difícil evitar, mas acredito que se a família for comprometida dá pra evitar, e os alunos chegarem com boa base anterior.” (P3).

Com base nas respostas das professoras, todas acreditam que se os pais fossem comprometidos com a educação dos filhos e estes vierem com bases anteriores não haveria alunos com tantas DA no processo de alfabetização. Cabe aqui mais uma vez destacar que não houve nenhum apontamento relacionado ao “ensino” do professor.

#### **4.5 Bloco F – O Papel da Formação de Professores**

Você participou de formação de professores sobre alfabetização? Especifique? Essa pergunta refere-se a saber das entrevistadas se elas participaram de formação de professores sobre alfabetização e quais foram. 9 professoras disseram que participaram nestes últimos anos da formação de professores promovida pelo PNAIC e pelo projeto Tapiri da SEMED. 2 disseram que não participaram.

“Participei pelo PNAIC e projeto Tapiri.” (P1).

“Não participei de nenhuma formação sobre alfabetização.” (P11).

É importante destacar que duas professoras disseram não ter participado de nenhuma formação de professores. Você participou de formação de professores especifica sobre como trabalhar com alunos que apresentam DA no processo de

alfabetização? Especifique? Essa pergunta refere-se a saber das entrevistadas se elas participaram de formação de professores específica sobre como trabalhar com alunos que apresentam DA no processo de alfabetização e quais foram. As 11 entrevistadas disseram que não participaram. A P1 ressalta ainda, que considera muito importante que tenha essa formação. Alguns relatos.

“Não participei de nenhuma formação específica.” (P2).

“Específica não.” (P6).

“Não participei de formação específica, considero muito importante que tenha essa formação.” (P1).

Todas as professoras foram unânimes ao responderem que não participaram de nenhuma formação de professores específica sobre como trabalhar com alunos que apresentam DA no processo de alfabetização. O que reflete que as formações recentemente oferecidas não contemplam esta problemática.

Como essas formações de professores têm contribuído em sua prática de alfabetização? Essa pergunta refere-se a saber das entrevistadas como as formações de professores têm contribuído em sua prática de alfabetização. Sete das entrevistadas afirmaram que essas formações não contribuíram, dentre elas a P8 complementou dizendo que essas formações não são diferentes, sempre a mesma coisa e a P10 relatou ainda que essas formações deveriam ser contínuas e disponibilizar materiais. As outras quatro afirmaram a seguir:

“Com trocas de experiências, aplicando o aprendizado em sala de aula.” (P5).

“Me ajudaram a despertar para melhorar a metodologia de trabalho e me atualizar.” (P3).

“Porque te faz ter um outro olhar, principalmente com os alunos deficientes.” (P6).

“As formações ajudam de forma parcial” (P9).

Registra-se por meio das respostas das professoras que a maioria destacou que as formações de professores não contribuíram em sua prática de alfabetização.

Qual a sua opinião sobre esse assunto? Essa questão refere-se a conhecer a opinião das entrevistadas sobre o papel da formação de professores. Todas foram unânimes nas respostas, pois acreditam que essas formações são muito importantes:

“Ter formação de professores é muito importante, e o professor formador deve ser bom, dominar o conteúdo.” (P6).

“As formações são muito importantes, deveriam ser contínuas e diferentes.” (P7).

“Acredito que as formações são muito importantes para nós professores, devem ser contínuas e oferecer mais práticas e recursos para trabalhar com esses alunos.” (P9).

Observa-se nas respostas de todas as professoras o quanto elas acreditam na importância da formação de professores para o atendimento de suas necessidades pedagógicas, bem como para receberem de forma prática conhecimentos acerca de como trabalhar os alunos com DA no processo de alfabetização.

#### **4.6 Bloco G – Finalização da Entrevista**

O que quer acrescentar a esta entrevista? Esta pergunta objetivou dar a oportunidade das entrevistadas acrescentarem o que consideraram pertinente. P2 e a P11 destacaram a importância de se efetivar parceria escola/família. P3 e a P5 destacaram a importância da formação de professores ser contínua. P6 e P8 destacaram a importância dos gestores de escola escolherem professores com perfil para alfabetizar. P1 e P9 destacaram a importância de se haver maior investimento no professor alfabetizador. A P10 não deixou acréscimo. As outras duas destacaram:

“Gostaria de acrescentar que deveria ter um material mais específico para trabalhar com alfabetização.” (P4).

“Que a educação seja de qualidade pra todos.” (P7).

Apenas uma professora não acrescentou nada à entrevista. Mas a maioria das professoras destacaram como acréscimo: A efetivação da parceria família/escola; Formações de professores contínuas; Professor com perfil para alfabetizar; Maior

investimento no professor alfabetizador; Material específico para a alfabetização e Educação de qualidade para todos.

Mediante essas respostas, observa-se a preocupação das professoras entrevistadas com o trabalho de alfabetização, a fim de que o mesmo seja exercido com êxito e proporcione uma educação de qualidade para todos. No entanto, não se pode deixar de destacar que essas respostas também demonstram os problemas e as carências enfrentadas por elas no exercício de suas práticas pedagógicas.

#### 4.7 Observação Direta em Sala de Aula

Quadro 2 – Resultados da Observação Direta em Sala de Aula

EVIDÊNCIAS	EVIDENTE		NÃO EVIDENTE		ALGO EVIDENTE	
	P	%	P	%	P	%
1. Tem postura motivadora no processo de ensino e aprendizagem da leitura.			11	100		
2. Apresenta clareza e consistência na explicação das atividades.			11	100		
3. Valoriza e promove a participação dos alunos.					11	100
4. Oportuniza aos alunos a construção de seu próprio conhecimento.			11	100		
5. Presta atenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.	11	100				
6. Utiliza estratégias diferentes para ajudar os alunos com as dificuldades de aprendizagem.			11	100		
7. Proporciona diferentes recursos didáticos para trabalhar a aprendizagem da leitura.			11	100		
8. Recorre ao método sintético. Recorre ao método analítico. Recorre ao método misto.	11	100				
9. Mostra controle na condução da dinâmica da sala de aula.					11	100

Fonte: Autora / 2017

Conforme mostra o quadro 2, podemos observar que os itens 1, 2, 4, 6 e 7 são 100% não evidente, os itens 3 e 9 são 100% algo evidente e os itens 5 e 8 – referente ao método sintético são 100% evidente. Esses resultados demonstram que as professoras observadas tem uma prática de alfabetização que pouco contribui para favorecer uma aprendizagem da leitura com êxito.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa objetivou levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização, que foram efetivadas através da entrevista semiestruturada e da observação direta em sala de aula.

Com base nos resultados obtidos verificou-se uma discrepância nos relatos das professoras entrevistadas com as observações de suas práticas em sala de aula: Todas as professoras entrevistadas disseram que ao identificarem os alunos com DA no processo de alfabetização realizam atividades lúdicas e diferenciadas para trabalhá-los, mas assim não foi o observado em sala de aula. E sobre essa questão afirma Moll (2009), a criança ao relacionar-se com a língua escrita é capaz de apropriar-se dela. Deve o processo educativo propiciar as condições necessárias para a criança recriar e ao mesmo tempo construir o conhecimento.

E ainda nesse contexto observa André (1996, p.15) “... cabe ao professor [...] descobrir processos e materiais de trabalho que despertem o interesse dos alunos, isto é, que os motivem”. Para a maioria das professoras entrevistadas a DA que mais interfere no processo de alfabetização é a dificuldade de aprender a ler, no entanto foi observado que nenhuma delas proporciona diferentes recursos didáticos para trabalhar a aprendizagem da leitura e segundo Morais 1995, Hempenstall, 1997 e Lemann, 1997 cit. por Capovilla & Capovilla, (2003), os métodos de ensino que melhor apresentam resultados são os que trabalham diretamente e explicitamente com o código alfabético.

Nesse contexto ressalta-se também Silva (2003) quando fala que o desenvolvimento da consciência fonológica leva à criança ao conhecimento do código alfabético. Todas as professoras entrevistadas atribuíram a causa dessas dificuldades à falta de acompanhamento da família e em menor proporção à problemas neurológicos. Ainda que as entrevistadas não tenham atribuído à causa nas metodologias de ensino foi possível perceber nessa questão a diferença em seus relatos e em suas práticas, pois para a maioria delas o método usado é o “construtivismo” e na prática observada o método usado é o sintético, especificamente o alfabético e o silábico.

E aqui cabe lembrar Capovilla e Capovilla (2003, p. 60), “os professores de escolas de ensino infantil e fundamental geralmente não têm conhecimento da



importância das instruções fônica e metafonológica ...”. E Sousa (1999, p. 53), “como a criança, nesta fase, está também a enriquecer o seu vocabulário, a alternativa mais recomendada tem sido a via fonológica...”.

A maioria das professoras entrevistadas disseram que participaram de formação de professores sobre alfabetização promovidas pelo PNAIC e pelo Projeto Tapiri da SEMED, porém não foi observado clareza e consistência na explicação das atividades, postura motivadora no processo de ensino e aprendizagem da leitura, oportunidade de os alunos construírem seu próprio conhecimento.

Apenas algo evidente no que se refere à valorizar e promover a participação dos alunos e mostrar controle na condução da dinâmica da sala de aula. Isso vai de encontro com as respostas das entrevistadas no que se refere à contribuição dessas formações de professores a sua prática de alfabetização, quando a maioria respondeu que essas não contribuíram.

Diante desses resultados, não havendo alinhamento entre as concepções e percepções e as práticas das entrevistadas destaca-se a necessidade de melhor preparação e formação das professoras, pois no que se refere à formação de professores relataram que não receberam formação específica para alfabetizar e nem para trabalhar os alunos com DA no processo de alfabetização, suas formações são recentes e realizadas pelo PNAIC e Projeto Tapiri da SEMED, mas não com foco nessa problemática. Para Ferreiro (2001), a teoria ajuda o professor, no conhecimento da singularidade de cada criança e na prevenção de certas dificuldades.

## CONCLUSÕES

Como já foi ressaltado a leitura é uma habilidade fundamental para a aprendizagem humana, pela sua importância como conhecimento inicial, e por ser instrumento na aprendizagem de outros conhecimentos (Rockwell, 1987), assim como a alfabetização é essencial para a sua efetivação. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças na compreensão da leitura e no desenvolvimento de estratégias para continuarem a ler com autonomia (Capovilla, 2005).

Considerando os objetivos definidos para a presente pesquisa e as questões que orientaram a sua realização, após a análise dos dados e a discussão dos resultados proceder-se-á a conclusão. A pesquisa fundamentou-se em teóricos como Capovilla e Capovilla (2003), Ferreiro (2001), Moll (2009), Silva (2003) Sousa (1999) entre outros.

Desta forma, retorna-se as questões de partida: Quais as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização? E qual a sua prática nesse processo? E aos objetivos específicos: Identificar junto aos professores quais dificuldades que mais interferem no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e procurar junto dos mesmos uma explicação para o fenômeno; Analisar as narrativas dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e sobre as suas próprias práticas; Registrar a prática de alfabetização docente junto aos alunos do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental, para afirmar que estes foram alcançados.

Por meio das entrevistas foi possível perceber respostas em comum da maioria das professoras no que se refere à dificuldade que mais interfere no processo de alfabetização, pois as entrevistadas responderam que é a dificuldade de aprendizagem da leitura e todas deram as mesmas respostas quanto à explicação para esta dificuldade, atribuindo a falta de acompanhamento dos pais.

Analisando suas narrativas sobre DA no processo de alfabetização, também verificam-se respostas em comum da maioria das entrevistadas, suas concepções sobre DA no processo de alfabetização concentram-se nos alunos, quando estes não assimilam os conteúdos, suas dificuldades enfrentadas estão na falta de acompanhamento familiar e na falta de material didático, e suas práticas são baseadas no método “construtivismo”, utilizando-se de estratégias lúdicas e diferenciadas para trabalhar os alunos que

apresentam DA no processo de alfabetização, sem nenhum apontamento sobre dificuldade de ensino.

No entanto, por meio das observações direta em sala de aula foi possível registrar a prática de alfabetização das professoras entrevistadas, possibilitando observar que não condizem com seus relatos, são práticas que pouco promovem uma efetiva aprendizagem da leitura.

Desta forma, constata-se que não há unicidade entre os relatos das professoras entrevistadas e as observações de suas práticas em sala de aula. Percebeu-se que o discurso difere da prática, evidenciando a necessidade de melhor preparação e qualificação desses profissionais para lidarem com as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

Salienta-se a importância do conhecimento sobre o processo de alfabetização e a metodologia comprovadamente mais eficaz para a aprendizagem da leitura que aqui neste trabalho dissertativo foi abordado. Munidos de conhecimentos, preparados, numa constante reflexão sobre suas práticas de ensino, os professores são capazes de analisar o porquê dos alunos não conseguirem aprender, conseguindo detectar o que está interferindo de forma negativa no processo de aprendizagem e que provoca o insucesso do aluno, da família e da escola.

Durante a pesquisa de campo, percebeu-se com as respostas dadas pelas entrevistadas anseios de que as formações de professores sejam contínuas e que atendam às suas necessidades pedagógicas, que haja maior investimento no professor alfabetizador, assim como que o mesmo tenha perfil para alfabetizar.

Esses anseios expressam a preocupação das professoras com o trabalho de alfabetização, o reconhecimento de que este requer um direcionamento pedagógico que atendam às suas necessidades e às de todos os alunos, principalmente daqueles que apresentam DA no processo de alfabetização e a certeza de se ter um consistente alicerce teórico.

Principalmente quando se vê em seus perfis, que apesar de terem todas formação acadêmica superior, e a maioria muitos anos de experiência na docência, não tiveram preparação inicial para alfabetizar, ficaram muitos anos sem formação de professores, estão tendo agora e ainda assim, não se sentem contempladas em suas expectativas. Além disso, todas relataram que em suas escolas não existe nenhum

projeto de intervenção, nem mesmo da SEMED e nem da própria escola, para trabalhar os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização. Esses fatos tornam esta pesquisa significativa para uma reflexão sobre tais situações encontradas.

Assim sendo, espera-se que este estudo venha a contribuir para futuras investigações e reflexões sobre a prática de alfabetização docente frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ANDRÉ, A. **Iniciação da leitura. Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino do Ensino Básico**. Ed. Porto Editora, P. 110, 1996.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3º edição revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394 de 20 de dezembro. Brasília, DF: Planalto, 1996

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas e compromisso *Todos pela educação*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 01 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007. **Regulamenta Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB**. Brasília, DF: Presidência da República. 2007. Disponível em: [http://www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/Ufam/file.php/11/Unidade\\_III/lei\\_11494.pdf](http://www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/Ufam/file.php/11/Unidade_III/lei_11494.pdf). Acesso em: 04 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Seção I, p. 22, 5 de julho de 2012. [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em: 09 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 153, de 22 de março de 2016. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Seção I, p. 18, 23 de março de 2016. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_153.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_153.pdf). Acesso em: 29 de maio de 2016.

CAPOVILLA, A. G. S.; Capovilla, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. 3º Ed. São Paulo: Menon, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** In psicologia: Teoria e Prática, P.13-26, 2004.

CAPOVILLA F. C. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** São Paulo: Menon, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. **Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar.** Psicologia in revista, v.13, P. 363-382, 2007.

CUETOS, F. **Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica.** Infância y aprendizaje. P.71-84. 1989.

DEMO, Pedro. Saber Pensar. 2ª Edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire (**Guia da escola cidadã; volume 6**), 2001.

ELLIS, A. **Leitura e Escrita e Dislexia.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres.** Ernani Rosa (Tradutora). Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa – projetos e relatórios.** São Paulo: Editora Loyola, 2003.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** 8º edição revisada e atualizada. Porto Alegre, Mediação, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. A. **Arte de ler.** Tradução Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Organizadora). **Saberes pedagógicos e Atividade Docente.** 8ª Edição. São Paulo. Cortez, 2012.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Tradução João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes, Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2005.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. In. E. Ferreiro, & M. G. Palacio. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas** (pp. 231-249). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SILVA, A. C. C. **Até à descoberta do princípio alfabético.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SILVA, T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIM-SIM, I. (2007). **O ensino da leitura: a compreensão de textos.** Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

\_\_\_\_\_. **O ensino da leitura: a decifração.** Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2009.

SOUSA, Ó. *Ortografia e Escola.* **Revista de Humanidades e Tecnologias**, 3, P. 95-103, 1999.

\_\_\_\_\_. **Competência Ortográfica e Competência Linguísticas.** Lisboa: ISPA, 1999.

\_\_\_\_\_. *O desafio da Lusofonia: diversos falares, uma só escrita.* **Revista Lusófona de Educação**, P. 39-46. 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Caro (a) Gestor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) intitulada: **O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – EM MANAUS**, cujo objetivo geral é levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização. A pesquisa conta com a orientação do professor Dr. Óscar Conceição Sousa da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Sua autorização é fundamental para a concretização desta pesquisa.

Agradeço sua autorização, Gisele Cardoso Litaiff (Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – ULHT. Lisboa-PT).

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino



## APÊNDICE B - TERMO DE ACEITAÇÃO/CONSENTIMENTO

Caro (a) Professor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) intitulada: **O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – EM MANAUS**, cujo objetivo geral é levantar as concepções e percepções dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de aluno do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e registrar as suas práticas no processo de alfabetização. A pesquisa conta com a orientação do professor Dr. Óscar Conceição Sousa da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Sua participação é fundamental para a concretização desta pesquisa, que será realizada por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação direta em sala de aula, com a total preservação de sua identidade.

Agradeço sua participação, Gisele Cardoso Litaiff (Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – ULHT. Lisboa-PT).

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

## APÊNDICE C – GUIÃO DA ENTREVISTA

<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</b>
A Legitimação da Entrevista	<p>Explicar ao entrevistado o que se pretende com a entrevista.</p> <p>Garantir ao entrevistado a confidencialidade da entrevista.</p>	
B Perfil dos Entrevistados	<p>Saber que formação inicial tem.</p> <p>Verificar se teve formação específica para alfabetizar.</p> <p>Saber os anos de experiência que tem como alfabetizador.</p> <p>Conhecer qual a estratégia e a metodologia base que usa para alfabetizar.</p> <p>Saber se tem sido uma tarefa difícil ou fácil alfabetizar. Se difícil saber as razões para isso. Se fácil o segredo do sucesso.</p>	<p>Qual a sua formação inicial?</p> <p>Teve formação específica para alfabetizar?</p> <p>Quantos anos de experiência você tem como alfabetizador?</p> <p>Qual a estratégia e a metodologia base que você usa para alfabetizar?</p> <p>Tem sido difícil ou fácil alfabetizar? Porquê?</p>
C Concepção sobre DA no processo de alfabetização	<p>Identificar o que é DA no processo de alfabetização para os professores e quais DA que mais interferem nesse processo.</p>	<p>Na sua concepção o que é DA no processo de alfabetização?</p> <p>Quais DA que mais interferem no processo de alfabetização?</p>
D Dificuldades dos professores com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização	<p>Identificar as dificuldades que os professores enfrentam com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização.</p> <p>Conhecer o que os professores pensam ser as causas dessas DA Perceber como os professores identificam que o aluno apresenta DA.</p>	<p>Quais pensa serem as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se depararem com alunos que apresentam DA no processo de alfabetização?</p> <p>O que pensa ser as causas dessas DA no processo de alfabetização?</p> <p>Como você identifica que o aluno apresenta DA no processo de alfabetização?</p>
E Estratégias adotadas para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de	<p>Conhecer estratégias utilizadas para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização.</p>	<p>Que estratégias você utiliza para trabalhar com os alunos que apresentam DA no processo de alfabetização?</p>

alfabetização		<p>A escola tem algum projeto para trabalhar com os alunos que apresentam DA? Tem tido algum resultado? O projeto é divulgado? de que modo?</p> <p>Na sua opinião como pode-se evitar que os alunos apresentem DA no processo de alfabetização?</p>
<p>F</p> <p>O papel da formação de professores</p>	<p>Analisar o papel da formação de professores atribuído pelo entrevistado.</p>	<p>Você participou de formação de professores sobre alfabetização? Especifique?</p> <p>Você participou de formação de professores específicas sobre como trabalhar com alunos que apresentam DA no processo de alfabetização? Especifique?</p> <p>Como essas formações de professores têm contribuído em sua prática de alfabetização?</p> <p>Qual a sua opinião sobre esse assunto?</p>
<p>G</p> <p>Finalização da entrevista</p>	<p>Dar a oportunidade ao entrevistado de acrescentar o que considerar pertinente.</p> <p>Agradecer a participação e a colaboração do entrevistado.</p>	<p>O que quer acrescentar a esta entrevista?</p>

**APÊNDICE D – GRELHA DE OBSERVAÇÃO**

<b>NOME DO PROFESSOR:</b>	<b>ANO:</b>	<b>TURMA:</b>	
<b>DATA:</b>		<b>SALA:</b>	
<b>N.º DE ALUNOS:</b>		<b>HORA:</b>	
<b>OBSERVADOR:</b>			
<b>EVIDÊNCIAS:</b>	<b>EVIDENTE:</b>	<b>NÃO EVIDENTE :</b>	<b>ALGO EVIDENTE:</b>
<b>1. Tem postura motivadora no processo de ensino e aprendizagem da leitura.</b>			
<b>2. Apresenta clareza e consistência na explicação das atividades.</b>			
<b>3. Valoriza e promove a participação dos alunos.</b>			
<b>4. Oportuniza aos alunos a construção de seu próprio conhecimento.</b>			
<b>5. Presta atenção às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.</b>			
<b>6. Utiliza estratégias diferentes para ajudar os alunos com as dificuldades de aprendizagem.</b>			
<b>7. Proporciona diferentes recursos didáticos para trabalhar a aprendizagem da leitura.</b>			
<b>8. Recorre ao método Sintético.</b>			
<b>Recorre ao método Analítico.</b>			
<b>Recorre ao método misto.</b>			
<b>9. Mostra controle na condução da dinâmica da sala de aula.</b>			

## APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

*Nota*<sup>10</sup>

**1 – Qual a sua formação inicial?**

---

---

---

**2 – Teve formação específica para alfabetizar?**

---

---

---

**3 – Quantos anos de experiência você tem como alfabetizador?**

---

---

---

**4 – Qual a estratégia e a metodologia base que você usa para alfabetizar?**

---

---

---

**5 – Tem sido difícil ou fácil alfabetizar? porquê?**

---

---

---

**6 – Na sua concepção o que é dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização?**

---

---

---

---

<sup>10</sup> O resultado das transcrições das respostas desse instrumento aplicado com os professores entrevistados constam em anexo gravado em CD, conforme as orientações do professor Dr. Orientador Óscar Conceição Sousa.

**7 – Quais dificuldades de aprendizagem que mais interferem no processo de alfabetização?**

---

---

---

**8 – Quais pensa serem as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se depararem com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização?**

---

---

---

**9 – O que pensa ser as causas dessas dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização?**

---

---

---

**10 – Como você identifica que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização?**

---

---

---

**11 – Que estratégias você utiliza para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização?**

---

---

---

**12 – A escola tem algum projeto para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Tem tido algum resultado? O projeto é divulgado? De que modo?**

---

---

---

---

**13 – Na sua opinião como pode-se evitar que os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização?**

---

---

---

**14 – Você participou de formação de professores sobre alfabetização? Especifique?**

---

---

---

**15 – Você participou de formação de professores específica sobre como trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização? Especifique?**

---

---

---

**16 – Como essas formações de professores têm contribuído em sua prática de alfabetização?**

---

---

---

**17 – Qual a sua opinião sobre esse assunto?**

---

---

---

**18 – O que quer acrescentar a esta entrevista?**

---

---

---

---