

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita

Miryan Cristina Buzetti
Orientadora: Profa. Dra. Tânia M. Santana de Rose

São Carlos – São Paulo
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita

Miryan Cristina Buzetti
Orientadora: Profa. Dra. Tânia M. Santana de Rose

Dissertação apresentada ao programa de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Apoio: Capes

São Carlos – São Paulo
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B992ta

Buzetti, Miryan Cristina.

Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita / Miryan Cristina Buzetti. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

134 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Aprendizagem lenta - alfabetização. 2. Dificuldades de aprendizagem. 3. Leitura - estratégias. 4. Tutoria. I. Título.

CDD: 371.9264 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Miryan Cristina Buzetti**.

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose
(UFSCar)

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara
Gill (UFSCar)

Ass. Maria Stella

Profa. Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela
(UNESP/Marília)

Ass. Maria de Lourdes

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, que me deu a oportunidade de nascer e crescer cercada pelas pessoas que compõem a minha família, também agradeço as pessoas que Deus tem colocado no meu caminho. Agradeço também a Deus pelas bênçãos e oportunidades que ele concedeu e concederá.

Agradeço a minha querida orientadora Tânia de Rose, uma professora admirável, comprometida com o ensino, com grande bagagem de conhecimento. Uma pessoa que me ensinou muito, principalmente a questionar e refletir sobre aspectos que eu dava como certo. Obrigada pelo respeito, apoio, confiança.

Agradeço ao meu querido e amado pai Sidney por sempre confiar em mim e estar ao meu lado. Pai sou muito feliz em ser sua filha, aprendi muito com você, seu jeito de ser e encarar a vida. Vou levar seus conselhos comigo sempre, obrigada pela confiança.

Agradeço a minha mãe Terezinha, meu sempre porto seguro. Mãe obrigada por todo amor, carinho, preocupação, broncas. Você foi uma excelente educadora. Obrigada pelo apoio e confiança em mim durante toda minha vida, principalmente agora no mestrado.

Quero fazer um agradecimento especial aqui aos meus queridos e grandes avós paternos e maternos. Agradeço a eles primeiro pela vida dos meus queridos pais, que meus avós maternos e meu saudoso e querido vô João esteja junto de Deus intercedendo por mim, aprendi muito com meus avós e minha vó Cida é um modelo de mulher, nunca me esquecerei deles.

Agradeço ao meu amor, meu noivo Adão. Mor...você é um presente de Deus em minha vida, você foi perfeito comigo neste período do meu estudo, carinhoso, compreensivo, me apoiou, ajudou com problemas técnicos de relação com o computador...rs,só tenho a te agradecer por tudo.....TE AMO!!!

Não posso deixar de agradecer a minha irmã Lilian e a todos os meus amigos, não vou citar nome para não correr o risco de esquecer de alguém, cada um é único pra mim e com certeza só veio a somar em minha vida. Quero pedir desculpas a alguns amigos pela ausência ou pouco contato neste período do mestrado.

Às professoras Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil e Maria de Lourdes Morales Horiguela que formaram as bancas de qualificação e defesa, pela disposição, gentileza, interesse e pelas contribuições oferecidas na avaliação deste trabalho.

Agradeço a todos os mestres que tive em minha vida, professores que me ajudaram entender um pouco mais a vida e me apaixonar pela educação. Quero fazer um agradecimento especial a professora Giovana Zuliani que tanto contribuiu em minha formação e que sempre me incentivou. Agradeço em especial também a todos os professores que tive no mestrado, todos foram de fundamental importância neste processo.

Agradeço a professora e querida amiga Ana Carolina Sella, uma pessoa exemplar. Sou muito grata pela sua disposição comigo, seus conselhos, orientações, conversas, enfim, obrigada pela sua amizade.

Quero dizer meu muito obrigado a Silvia, minha professora de inglês, que me ajudou e se colocou sempre a disposição quando eu mais precisei, obrigada pela ajuda e pela amizade.

Não posso deixar de agradecer aqui a todos da escola em que fiz estágio, a direção, a coordenadora pedagógica, aos professores que me receberam com respeito e principalmente a professora da sala pela confiança, colaboração e amizade.

Muito obrigado a todos os funcionários do PPGEEs que me orientaram, apoiaram e sempre estiveram a disposição para quando precisei.

E claro, agradeço aos participantes deste trabalho, pelos preciosos momentos que passamos juntos, agradeço pelos ensinamentos que me proporcionaram e pelas lições de determinação e força de vontade.

Agradeço a CAPES pelo financiamento que permitiu a elaboração e condução desta pesquisa.

“O princípio da Sabedoria é o desejo autêntico de instrução, e a preocupação pela instrução é o amor.

O amor é a observância das leis da Sabedoria. Por sua vez, a observância das leis é garantia de imortalidade.

E a imortalidade faz com que a pessoa fique perto de Deus.

Portanto, o desejo pela sabedoria conduz ao reino.”

BÍBLIA SAGRADA - SABEDORIA 6, 17-20

SUMÁRIO

<i>Agradecimentos</i>	III
<i>Epígrafe</i>	V
<i>Lista de tabelas</i>	VII
<i>Lista de figuras</i>	X
<i>Resumo</i>	XIII
<i>Abstract</i>	XIV
<i>Apresentação</i>	1
<i>1. Revisão Bibliográfica</i>	2
<i>1.1 Reading Recovery</i>	3
<i>1.2 Estudos sobre o Reading Recovery</i>	6
<i>1.3 Componentes da tutoria</i>	10
<i>1.4 Estratégias de Leitura e Escrita</i>	19
<i>1.5 Justificativa</i>	24
<i>Objetivos</i>	26
<i>Metodologia</i>	
<i>Participantes</i>	27
<i>Local</i>	28
<i>Materiais</i>	28
<i>Procedimento para organização dos livros por ordem de dificuldade</i>	29
<i>Instrumentos utilizados</i>	32
<i>Listagem das estratégias a serem avaliadas</i>	34
<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	37
<i>Procedimento de intervenção</i>	37
<i>Tratamento e análise dos dados</i>	38
<i>Intervenção</i>	38
<i>Avaliação Levantamento Diagnóstico de Leitura e escrita</i>	72
<i>Estratégias de Leitura</i>	87
<i>Discussão</i>	103
<i>Referências bibliográficas</i>	111
<i>Anexos</i>	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Livros usados na tutoria em ordem de dificuldade crescente.....	30
Tabela 2 – Estratégias analisadas em cada sessão de tutoria.....	35
Tabela 3 - Sequência de livros lidos pelo participante 1.....	39
Tabela 4- Sequência de livros lido pelo participante 2.....	48
Tabela 5- Sequência de livros lido pelo participante 3.....	55
Tabela 6 - Sequência de livros lido pelo participante 4.....	64
Tabela 7 - Desempenho dos participantes nas três avaliações diagnóstica nas atividades de leitura.....	72
Tabela 8 - Desempenho dos participantes nas três avaliações diagnóstica nas atividades de escrita.....	77
Tabela 9 – Ordem de uso das estratégias de leitura de livros com 100% de incidência pelo participante 1.....	88
Tabela 10 - Ordem de ocorrência das estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 1.....	88
Tabela 11 – Ordem de ocorrência das estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 1.....	89
Tabela 12 – Ordem de ocorrência das estratégias de auto-correção com 100% de incidência pelo participante 1.....	90
Tabela 13- Ordem de ocorrência das estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 1.....	90
Tabela 14- Ordem de ocorrência de estratégias na leitura de livros com 100% de incidência pelo participante 2.....	92

Tabela 15 – Ordem de ocorrência de estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 2.....	93
Tabela 16 - Ordem de ocorrência de estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 2.....	94
Tabela 17 - Ordem de ocorrência das estratégias de auto correção com 100% de incidência pelo participante 2.....	95
Tabela 18 - Ordem de ocorrência de estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 2.....	95
Tabela 19 – Ordem de ocorrência de estratégias na leitura de livro com 100% de incidência pelo participante 3.....	97
Tabela 20 – Ordem de ocorrência de estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 3.....	97
Tabela 21 – Ordem de ocorrência de estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 3.....	98
Tabela 22 – Ordem de ocorrência de estratégias de auto correção com 100% de incidência pelo participante 3.....	99
Tabela 23 – Ordem de ocorrência de estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 3.....	99
Tabela 24 – Ordem de ocorrência de estratégias na leitura de livro com 100% de incidência pelo participante 4.....	100
Tabela 25 – Ordem de ocorrência de estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 4.....	100
Tabela 26 – Ordem de ocorrência de estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 4.....	101

Tabela 27 – Ordem de ocorrência de estratégias de auto correção com 100% de incidência pelo participante 4.....101

Tabela 28 – Ordem de ocorrência de estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 4.....102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Desempenho do participante 1 na leitura de livros.....	41
Figura 2- Participante 1 utilizando o alfabeto móvel.....	42
Figura 3- Modelo de escrita participante 1 no dia 18 de Março.....	42
Figura 4- Modelo de escrita participante 1 no dia 26 de Março.....	43
Figura 5- Modelo de escrita participante 1 no dia 01 de Abril.....	43
Figura 6- Modelo de escrita participante 1 no dia 13 de Abril.....	44
Figura 7- Modelo de escrita participante 1 no dia 24 de Junho.....	45
Figura 8- Participante 1 realizando a atividade do “ <i>CUT up</i> ”.....	46
Figura 9- Desempenho do participante 2 na leitura de livros.....	49
Figura 10- Modelo de escrita do participante 2 no dia 03 de Abril.....	51
Figura 11- Modelo de escrita do participante 2 no dia 31 de Março.....	51
Figura 12- Modelo de escrita do participante 2 no dia 13 de Abril.....	52
Figura 13- Modelo de escrita do participante 2 no dia 07 de Maio.....	53

Figura 14- Modelo de escrita do participante 2 no dia 24 de Junho.....	53
Figura 15- Desempenho do participante 3 na leitura de livros.....	58
Figura 16 - Modelo de escrita do participante 3 no dia 27 de Março.....	59
Figura 17 - Modelo de escrita do participante 3 no dia 01 de Abril.....	60
Figura 18 - Modelo de escrita do participante 3 no dia 22 de Abril.....	61
Figura 19 – Modelo de escrita do participante 3 no dia 07 de maio.....	62
Figura 20 - Modelo de escrita do participante 3 no dia 26 de Junho.....	63
Figura 21- Desempenho do participante 4 na leitura de livros.....	66
Figura 22 - Modelo de escrita do participante 4 no dia 27 de Março.....	68
Figura 23 - Modelo de escrita do participante 4 no dia 27 de Abril.....	69
Figura 24 - Modelo de escrita do participante 4 no dia 05 de Maio.....	70
Figura 25- Desempenho do participante 1 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica.....	73
Figura 26 - Desempenho do participante 2 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica.....	74
Figura 27 - Desempenho do participante 3 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica.....	75

Figura 28 - Desempenho do participante 4 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica.....	76
Figura 29 - Palavras ditadas ao participante 1 na primeira avaliação.....	79
Figura 30 - Palavras ditadas ao participante 1 na segunda avaliação.....	80
Figura 31 - Palavras ditadas ao participante 1 na terceira avaliação.....	80
Figura 32 - Palavras ditadas ao participante 2 na primeira avaliação.....	81
Figura 33 - Palavras ditadas ao participante 2 na segunda avaliação.....	82
Figura 34 - Palavras ditadas ao participante 2 na terceira avaliação.....	83
Figura 35 - Palavras ditadas ao participante 3 na primeira avaliação.....	84
Figura 36 - Palavras ditadas ao participante 3 na segunda avaliação.....	84
Figura 37 - Palavras ditadas ao participante 3 na terceira avaliação.....	85
Figura 38 - Palavras ditadas ao participante 4 na primeira avaliação.....	85
Figura 39 - Palavras ditadas ao participante 4 na segunda avaliação.....	86
Figura 40 - Palavras ditadas ao participante 3 na terceira avaliação.....	86

Resumo

Os estudos têm identificado um conjunto de condições de ensino associadas à efetividade da tutoria centrada na leitura de livros para a prevenção do fracasso em leitura e escrita como uma modalidade de ensino de apoio ao ensino regular. Neste estudo pretende-se: 1) verificar a consonância entre as condições de ensino oferecidas em uma intervenção de tutoria centrada na leitura de livros e as condições de ensino da tutoria associadas ao favorecimento do aprimoramento das habilidades de leitura e escrita e das estratégias de leitura ; 2) avaliar os efeitos da tutoria sobre as habilidades de leitura e escrita de alunos com baixo aproveitamento na fase inicial da alfabetização a partir de dados sobre o desempenho ao longo dos encontros de tutoria e do desempenho apresentado nas tarefas avaliadas por instrumentos de avaliação específicos aplicados antes, na fase intermediária e na fase final da intervenção; 3) descrever a evolução das estratégias de leitura usadas pelos alunos. Os participantes foram quatro alunos de uma mesma turma de segunda série do ensino fundamental pública, sendo selecionados devido ao baixo aproveitamento em leitura e escrita. Durante quatro meses de um mesmo semestre letivo, os alunos participaram de três encontros de tutoria semanais com duração de trinta minutos. Em cada encontro a interação entre o tutor e o aluno foi dirigida para possibilitar que ocorressem o engajamento do aluno na apresentação de um livro ainda não familiar feita pelo tutor, leitura independente feita pelo aluno de um livro familiar e de um livro não familiar, o envolvimento em atividades de reconhecimento de letras, sílabas e palavras, de produção oral e escrita de frases e histórias, de decomposição e recomposição de palavras, frases e histórias. Os resultados permitem concluir que as condições de ensino oferecidas atenderam de forma satisfatória às orientações previstas pelos estudiosos e profissionais que trabalham com a tutoria centrada na leitura de livros. O tutor teve uma capacitação previa para a condução das atividades de leitura e escrita previstas nos encontros de tutoria, atuou como apoiador da aprendizagem dos alunos, estimulou o uso dos pontos fortes em termos de leitura e escrita de cada aluno e sistematicamente fez adaptações que atendessem às dificuldades específicas de cada aluno, favoreceu a leitura acurada dos alunos por meio da utilização de livros adequados ao grau de dificuldade de cada aluno. Em relação aos efeitos sobre os alunos, os resultados indicam um aumento substancial das porcentagens de acertos nas leituras de palavras e textos, escrita de palavras ditadas e no uso de estratégias de leitura adequadas tais como auto-correção e busca de significado. Os relatos do professor da classe referentes ao aproveitamento dos alunos na sala de aula indicam um reconhecimento do aprimoramento da leitura e escrita dos alunos atribuído ao apoio fornecido pela tutoria.

Palavras chave: Leitura e escrita. Tutorial. Dificuldade de aprendizagem. Estratégias de leitura.

Abstract

Studies have identified a set of teaching conditions associated with tutoring effectiveness focused in book reading for preventing the writing and reading failure as a form of supporting teaching to regular education. In this study was sought to 1) to verify the connection between the education condition offered in a tutoring focused in the book reading and education conditions associated to reading skills and writing improvements; 2) evaluate the tutoring effects on reading and writing skills on students with low achievement in early literacy from data on performance throughout the tutoring sessions and the performance presented on evaluated tasks by specific assessment tools applied at the beginning, intermediate and final stage of the intervention; 3) describing the progress of reading strategies used by students. The participants were four students in the same second grade class of public elementary school, they were selected due to the low reading and writing achievements. During 17 weeks in a semester, the students attended 3 tutoring weekly sessions around 30 minutes each. In each session the interaction between the tutor and the student was directed in order to make possible for the students to have the commitment in a book presentation which isn't still familiar made by the tutor, independent reading made by the student of a familiar book and a non familiar one, the involvement in activities for the recognition of letters, syllables and words, speaking and writing sentences and stories, decomposition and recomposition of sentences and stories. The results allow us to conclude the teaching conditions offered responded satisfactorily to the guidelines predict by the experts and professionals who work with tutoring focused in reading. It was verified the tutor had a previous training to conduct the reading and writing activities in the tutoring sessions. Performing as a supporter in a student's learning, encourage the student's strengths in terms of reading and writing for each student, and systematically made adjustments that meet the specific difficulties of each student, helped the students to read accurately through the use of suitable books to the level of difficulty of each student. Regarding to the effects on the students, the results indicate a substantial increase in the percentage correct reading of words and texts, writing dictated words and in the use of appropriate reading strategies such as self-correction and search for meaning. The teacher's report about the student's achievement in the classroom indicate a recognition of the reading and writing student's improvement due to the support provided by tutoring.

Key-words: Reading and writing. Tutoring. Learning disability. Reading strategies

1. REREFENCIAL TEÓRICO

O fracasso escolar na primeira fase do ensino fundamental aparece hoje como um dos principais problemas do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à não aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com dados apresentados pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (BRASIL, 2001) e por Bonanino Coscarelli e Franco (2002), no Brasil, o fracasso escolar e a formação precária atingem parcelas significativas em todos os níveis de ensino. Apesar de os esforços nas últimas décadas para universalizar o ingresso no sistema educacional terem possibilitado o acesso de 95% das crianças de sete a catorze anos à escola pública, apenas 43% terminam o ensino fundamental. Mais precisamente, apenas dois quintos das crianças dessa faixa etária concluem as quatro séries iniciais e menos de um quarto as conclui sem repetência. Quase dois terços dos alunos estão acima da faixa etária correspondente a sua série e somente 13% completam o curso com idade adequada.

Ensinar a ler e a escrever é uma tarefa fundamental da escola e também um dos problemas educacionais mais relevantes, chamando a atenção de pais, professores e especialistas. O domínio dos processos básicos de decodificação e compreensão de palavras, compreensão de leitura e produção de textos é importante nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura e deve ser garantido no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Língua Portuguesa, há uma comparação entre a aprendizagem de Língua Portuguesa e o funcionamento de um foguete de dois estágios. O primeiro estágio seria o das “primeiras letras” (alfabetização) e o segundo estágio envolveria o estudo da língua. Em relação à alfabetização, os PCN preveem que no 1º ano o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita, possibilitando ao aluno ler e escrever independentemente. O segundo estágio seria dividido em duas partes, sendo uma de exercícios de redação e a outra de treino ortográfico e gramática. Considerando a metáfora descrita acima, uma das questões que surgem refere-se à necessidade de examinar alternativas que auxiliem o aluno que deveria estar disparando o segundo foguete e ainda se encontra no primeiro. Essa situação apresenta vários desafios para os profissionais da escola: como evitar que alunos sejam reprovados

ao final do 2º ciclo e cheguem até este estágio sem saber ler e escrever? Como garantir que as aprendizagens previstas no 1º ciclo ocorram de fato?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam a necessidade de melhoria da qualidade do ensino e a importância de a escola garantir que todos os alunos leiam e escrevam fluentemente.

Os estudiosos que pesquisam alternativas para a prevenção de fracasso entre alunos que apresentam baixo aproveitamento no início do processo de alfabetização sugerem que um bom ensino na sala de aula é uma condição crucial para tais alunos. Dessa forma, considera-se que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem precisam de atividades dirigidas especialmente às suas dificuldades, isto é, precisam de um ensino extra (PINNEL, 1989). No entanto, a heterogeneidade acadêmica presente na sala de aula dificulta que o professor forneça um auxílio mais dirigido às necessidades específicas desses alunos e que faça as devidas adequações em suas ações pedagógicas dirigidas para a promoção de avanços contínuos dos alunos.

As escolas, em geral, contam com um espaço educacional que vem sendo ocupado pelo professor de reforço, o qual busca auxiliar e adequar o ensino às necessidades de cada aluno. Nesse espaço educacional, os alunos têm uma segunda chance de ensino-aprendizagem.

Uma das maneiras de desenvolver um trabalho mais individualizado atendendo as necessidades do aluno é a tutoria (CLAY, 2000). Nela é fundamental uma comunicação entre tutor e aluno, de modo que a necessidade do aluno possa ser percebida e tenha lugar uma aprendizagem mais significativa e dirigida. O tutor é um facilitador do desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem (CLAY, 2000).

A tutoria é um método muito usado para efetivar a interação social. O tutor deve ter uma relação positiva com o aluno, o que lhe permite conhecer a dificuldade do aluno e estruturar uma sequência de atividades que possibilitem desenvolver estratégias e resolver a dificuldade de leitura e escrita. Perraudeau (2009) cita que existem seis funções que definem a tutoria: envolvimento do participante na atividade (o tutor deve suscitar o interesse do aluno), redução da dificuldade (o tutor elimina os obstáculos que não são necessários em determinada aprendizagem), sustentação da orientação (manter o aluno atento ao objetivo da atividade), sinalização das características (o tutor fornece orientações

complementares para a realização da tarefa), controle da frustração (visa manter o interesse e motivação do aluno, que podem diminuir em função das dificuldades encontradas) e demonstração (o tutor retoma o que o aluno realizou para produzir uma execução).

Um programa de tutoria que tem sido amplamente estudado é o *Reading Recovery*. Marie M. Clay estuda o programa desde a década de 1970 com o propósito de efetivamente prevenir o fracasso de crianças na fase inicial da alfabetização.

1.1 READING RECOVERY

O programa *Reading Recovery* foi elaborado por Clay na Nova Zelândia na década de 1970 e surgiu da observação do comportamento de crianças durante o aprendizado de leitura. O programa oferece uma segunda oportunidade de aprendizagem para estudantes com baixo desempenho em leitura e escrita a partir do segundo ano escolar (CLAY, 2000).

É baseado em dois pressupostos. Primeiro, destina-se a crianças que têm dificuldades em aprender a ler e escrever e é baseado na observação detalhada do comportamento de leitura e escrita da criança, com atenção maior para o que ela pode fazer e para o que ela já sabe. O segundo pressuposto diz respeito a como a criança se torna um leitor e como ela aprende a escrever (CLAY, 1993).

De acordo com Clay (2000), a dificuldade de aprendizagem pode ser devida à falta de oportunidades de aprendizagem, à falta de interesse da criança, ao fato de suas habilidades motoras de linguagem não estarem suficientemente desenvolvidas ou a algum evento que aconteceu na vida da criança. Todos esses fatores contribuem para que a criança tenha um baixo desempenho na aprendizagem, mas os conhecimentos e limitações são diferentes em cada criança. sendo necessário, então, que o professor trabalhe de maneira diferenciada com cada uma.

As múltiplas causas da dificuldade de aprendizagem tornam muito improvável que uma descrição de procedimentos e instruções sirva a todas as crianças com baixo desempenho na alfabetização, pois, para se ter uma trajetória de sucesso, o professor deve

começar com o que a criança já sabe e a partir daí trabalhar para melhorar o desempenho desta (CLAY, 2000).

A aceleração é a meta do *Reading Recovery*, o que significa que se espera das crianças um aprendizado mais rápido do que a média da sala de aula. Para alcançar essa meta, constituem o núcleo do programa encontros diários de 30 minutos um a um, ou seja, professor-aluno (COX; HOPKINS, 2006).

Reading Recovery é um intensivo programa de intervenção no qual a criança recebe um diagnóstico individual das suas necessidades de leitura e a instrução é baseada em um professor para um aluno. A instrução individualizada é enfatizada no programa porque possibilita observar com precisão o que a criança está fazendo e o que ela é capaz de fazer (SHANAHAN; BARR, 1995).

Um atendimento individualizado permite que o professor faça um registro cuidadoso das observações dos comportamentos das crianças e modifique a instrução quando necessário. Dessa forma, é possível acompanhar de maneira mais clara e atenta o progresso de cada criança, e cada lição é dirigida para aquilo que a criança já sabe, ao mesmo tempo que introduz uma nova dificuldade de acordo com o progresso da criança. O professor poderá estruturar a tarefa e trabalhar com maior atenção nas lições em que a criança tiver mais dificuldade, tendo lições diferentes para cada criança (CLAY, 1993; CLAY, 2000).

As lições do *Reading Recovery* são diárias, com duração média de 30 minutos cada uma, e são baseadas em seis componentes básicos que trabalham a leitura e escrita. Cada lição tem sete partes distintas:

- A criança relê alguns livros que lhe são familiares. Esses livros constituem uma variada gama de publicações contendo narrativas e textos expositivos de níveis variados de dificuldade;
- A criança relê um livro introduzido na aula anterior enquanto o professor observa e registra o comportamento de leitura da criança;
- A criança faz a identificação das letras e aprende a trabalhar com as palavras;
- A criança escreve uma história com o professor e assim se criam exercícios para que a criança tenha oportunidades de ouvir e registrar os sons das palavras;
- A criança rearranja sua história através de sentenças recortadas pelo professor;

- O professor introduz um novo livro cuidadosamente selecionado para seguir o programa de aprendizagem;
- A criança lê o novo livro orquestrando seu progresso em estratégias de resolução de problemas.

Ao realizar essas atividades, o professor tem a oportunidade de criar mais contexto conceitual e trabalhar com novas informações, ou remover confusões e ambiguidades, trabalhando com interações ativas com os textos e trazendo experiências de conhecimento importantes para o “contexto mental” da criança (SHANAHAN; BARR, 1995).

Cada componente é trabalhado pelo professor de forma a satisfazer as necessidades da criança no momento dado. O professor documenta o progresso de cada criança e altera a rotina de leitura e escrita da criança ao longo do tempo (CLAY, 1985; CLAY, 1993; COX; HOPKINS, 2006).

Reading Recovery tem como base a conversa entre professor e criança desde as primeiras instruções básicas. Segundo Clay (1993), essa conversa professor-criança é considerada um método eficaz pelos especialistas que ajudam os alunos a enfrentar tarefas complexas (como ler) e é uma necessidade específica para a criança que tem dificuldade na escola. Os encontros do *Reading Recovery* seguem uma estrutura de rotina de atividades que são desenvolvidas individualmente baseadas na análise diária do progresso do estudante pelo professor.

Nessas atividades, é possível ao professor trabalhar com o que é familiar para a criança e introduzir gradativamente o que não lhe é familiar. Esse processo torna as dificuldades da criança mais claras e o professor passa a trabalhar de forma construtiva a partir dessas dificuldades. Com o decorrer das lições, o professor transfere à criança o controle e a correção das atividades, tornando-a cada vez mais independente (CLAY, 1996).

De acordo com Clay (1985), professores dizem frequentemente que eles “aprendem a ensinar”, mas na verdade o que acontece é que eles “ensinam para aprender”. Cada novo estudante representa uma investigação individual com características próprias e cada professor aprende como acompanhar o progresso da criança e fazer hipóteses sobre a

natureza da aprendizagem desta. O professor usa as oportunidades que aparecem de diversas fontes: textos que as crianças encontram, respostas a esses textos, conversas nas quais elas se engajam sobre os textos e mensagens silenciosas e escritas.

A partir dessas fontes, o professor cria os momentos de ensino, cria poderosos exemplos que terão melhor chance de demonstrar o processo à criança. O conceito fundamental é que cada criança desenvolve seu próprio controle dos processos de leitura e escrita se engajando na solução dos problemas de forma bem-sucedida enquanto lê ou escreve. À medida que “constroem” a alfabetização, eles a utilizam em seu dia a dia (CLAY, 1991).

O acompanhamento intensivo do professor é necessário porque a ênfase é tornar a criança independente, capaz de aprender sem instrução especial e resolver os problemas usando estratégias específicas. O programa enfatiza o “aprender como”, e não simplesmente a memorizar uma lista de palavras. O objetivo é desenvolver estratégias para que a criança possa caminhar sozinha e continuar se desenvolvendo na sala de aula após passar pelo programa (SHANAHAN; BARR, 1995).

Para Clay (1993), o objetivo do professor é ajudar a criança a desenvolver estratégias efetivas para trabalhar com o texto, e não simplesmente a acumular conhecimento. Portanto, o professor deve desenvolver no aluno tanto o senso de percepção do erro quanto o de autocorreção.

1.2 ESTUDOS SOBRE O *READING RECOVERY*

Pinnell (1989) fez uma pesquisa com o objetivo de replicar a intervenção do programa *Reading Recovery* com professores e crianças no estado de Ohio, nos Estados Unidos. Ele conduziu a intervenção observando como esse programa ajudava as crianças com baixo desempenho escolar a melhorar. Realizou um estudo-piloto com a participação de 21 professores que lecionavam para a segunda série do ensino fundamental. As crianças atendidas pelos professores eram provenientes de seis escolas urbanas. A intervenção durou doze semanas. Para verificar o desempenho das crianças, o autor utilizou o Levantamento Diagnóstico de Clay (1985) como pré e pós-teste. Com os resultados, ele concluiu que, por razões variadas, algumas crianças precisam de uma segunda

oportunidade de ensino, pois as instruções fornecidas na classe regular não são suficientes para torná-las bons leitores e pessoas que escrevem bem. Pinnell (1989) considera que o fator decisivo do bom rendimento do programa é a habilidade do professor de fazer decisões acertadas com base na observação direta da leitura e escrita da criança, ou seja, a questão fundamental é o professor desenvolver sua intervenção baseado no que a criança precisa, o que torna o programa único para cada criança. O autor salienta que os professores precisam aprender e descobrir mais sobre como a criança aprende a ler e escrever para poder oferecer a ela direções corretas para desenvolver tais estratégias. Após o estudo-piloto, Pinnell (1989) e Pinnell *et al.* (1990) realizaram um estudo de dois anos para descobrir por quanto tempo as crianças poderiam manter o desempenho do programa e continuar fazendo progresso na leitura. A conclusão foi que as crianças que participaram do programa podiam ler significativamente textos com dificuldades maiores. Esse estudo foi realizado em vinte e duas localidades e em todas elas as escolas particulares atingiram o nível médio de leitura, o que mostra que as crianças podiam trabalhar com uma série de estratégias para resolver os problemas que surgiam enquanto elas liam.

Nas suas conclusões, Pinnell *et al.* (1990) mencionam que as crianças parecem saber muito pouco sobre aprender como ser bons leitores e que o professor precisa saber como proceder para estimulá-las a desenvolver competências e conhecimentos que possam ser usados com mais eficácia no processo de leitura.

Shanahan e Barr (1995) fizeram uma análise de algumas pesquisas agrupando-as em categorias e buscando responder a algumas perguntas sobre a eficácia do programa *Reading Recovery*. Eles concluíram que o programa é efetivo e que é útil para ajudar a acelerar o desempenho das crianças com dificuldades em leitura e escrita nas primeiras séries, mas apontam que, apesar de serem minoria, algumas crianças diminuem o desempenho nas habilidades de leitura e escrita após saírem do programa. Esses autores discutem também que, se algumas das crianças submetidas ao programa não tivessem passado pela tutoria, talvez não iriam desenvolver certas estratégias ou iria demorar o dobro do tempo para desenvolvê-las, comprovando ser fundamental em muitos casos uma segunda oportunidade de ensino de forma a atender as necessidades de cada criança.

Shanahan (1998) descreve vários fatores positivos do programa nos Estados Unidos e comenta que uma das dificuldades enfrentadas nas pesquisas sobre o programa é a formação do tutor-professor. Ele explica que é fundamental para o bom desempenho do

programa que o professor tenha conhecimento das estratégias a serem trabalhadas e da importância de ser um programa individualizado (tutor-aluno), pois só assim é possível desenvolver as habilidades específicas necessárias para cada aluno. Ele destaca que um dos motivos de o programa ter bons resultados é o fato de ser um programa de tutoria, sendo uma forte alternativa para ajudar no desenvolvimento do currículo escolar.

Fitzgerald (2001) estudou o efeito da tutoria em crianças com baixo desempenho acadêmico de primeira e segunda série. Ela observou em especial o conhecimento fonológico (conhecimento dos fonemas) e o conhecimento grafemático (conhecimento das letras) dos participantes, que eram de quatro escolas públicas da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Ao todo, a pesquisa contou com 144 crianças de 40 salas diferentes desde a primeira até a quarta série. Os resultados apontam que 58% dos participantes da pesquisa tiveram grandes resultados, aumentando consideravelmente o nível de leitura. A autora ressalta que o cuidado na escolha do livro lido pela criança é de extrema importância para o desempenho desta no programa.

Agostino e Murphy (2004) fizeram uma meta-análise do *Reading Recovery* nos Estados Unidos. Eles analisaram trinta e seis estudos sobre o programa e perceberam que em alguns destes o programa, a despeito dos resultados positivos, mostra algumas limitações, como o fato de não ter um estudo mais detalhado das estratégias de leitura e escrita e dizem que isso é um fator importante para melhorar o desempenho do programa. Eles demonstraram que em vários estudos o programa conseguiu manter o bom desempenho do aluno mesmo após este não participar mais das tutorias.

Greaney e Tunmer (2007) escreveram sobre como estão as pesquisas e como está sendo aplicado o programa nas escolas da Nova Zelândia. O Conselho de Educação do país, que concluiu que o desempenho dos estudantes que participam do programa são relevantes, também descreve que as maiores dificuldades do programa são fornecer boa instrução aos tutores e dar suporte aos tutores que estão começando.

Horner e O'Connor (2007) pesquisaram como o programa ajuda a desenvolver habilidades de leitura, escrita e estratégias de autocorreção. Eles observaram algumas estratégias apresentadas por Clay (1985) aplicando as atividades propostas no programa de tutoria, realizaram a tutoria com alunos de uma classe de segunda série e comprovaram que o programa ajuda a desenvolver as estratégias de autorregulação, entre outras. Os autores

concluíram que é de fundamental importância que o professor saiba estimular e encorajar o aluno a usar as estratégias, principalmente na sala de aula regular.

No Brasil, o programa vem sendo estudado desde 1998. Domeniconi (1999), de Rose, Domeniconi e Santos (2000) e de Rose, Domeniconi e Brás (2000) realizaram um estudo sobre a implementação do programa de tutoria junto a um grupo de alunos com baixo aproveitamento em leitura articulado a um trabalho de orientação ao professor da sala regular. Nesse estudo, procurou-se descrever a compreensão do professor sobre os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixo desempenho e as possibilidades de encaminhamento, bem como os efeitos sobre o aproveitamento em leitura e escrita dos alunos. Participaram da pesquisa: um grupo de cinco crianças que passou pela tutoria, um professor que recebeu orientação e um grupo-controle formado por quatro crianças. Os resultados do pós-teste (Levantamento Diagnóstico de Clay) mostraram que os alunos que passaram pelo programa tiveram avanços superiores aos alunos do grupo-controle em todas as atividades avaliadas (leitura de letras, palavras e textos, escrita de palavras).

O estudo realizado por Pasian (2004) e de Rose e Pasian (2005) teve como objetivo avaliar os efeitos de uma tutoria individual baseada na leitura e escrita de livros de história em alunos com dificuldade de aprendizagem. A pesquisa teve quatro participantes de 2ª série da rede pública com idade média de oito anos. As atividades realizadas na tutoria foram: releitura de um livro familiar, leitura independente do livro no dia seguinte, identificação de letras, composição de uma história, reconstrução da história e introdução de um novo livro. Baseando-se nos resultados, Pasian concluiu que o programa *Reading Recovery* mostrou-se eficaz no auxílio às crianças com dificuldade de aprendizagem, melhorando o desempenho em leitura e escrita.

Buzetti e de Rose (2009) fizeram um estudo com o objetivo de analisar os efeitos do programa de tutoria individual sobre as habilidades de leitura e escrita em crianças com histórico de fracasso escolar na quarta série do ensino fundamental, com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. O estudo contou com a participação de dois alunos de 10 anos, que foram avaliados nas habilidades de leitura e escrita antes e após a intervenção em relação a quatro aspectos: noções sobre a escrita, escrita livre de palavras ditadas, leitura de letras e palavras e leitura de dois textos. Os participantes aprimoraram o uso de algumas estratégias úteis para a leitura, principalmente da autocorreção e da busca de significados,

melhorando assim as habilidades avaliadas. É válido mencionar que a leitura de palavras e a leitura dos dois textos tiveram uma melhora mais significativa nos dois participantes.

Os estudos de Domeniconi (1999), Pasian (2004) e Buzetti e de Rose (2009) referem-se à avaliação dos efeitos da tutoria por meio de um delineamento de comparação do aproveitamento acadêmico antes e depois da participação dos alunos na tutoria. Esse tipo de avaliação tem se mostrado usual nos estudos sobre o *Reading Recovery* também nas pesquisas internacionais.

1.3 COMPONENTES DA TUTORIA

As atividades propostas por Clay para as sessões de tutoria buscam atender as dificuldades específicas de cada criança, desenvolvendo suas competências e estratégias para a leitura e escrita. O professor, fazendo um planejamento cuidadoso dessas atividades, permitirá acelerar o progresso da criança.

Vejamos algumas competências desenvolvidas nas sessões.

- Direção

Crianças que têm baixo condicionamento motor e que são rápidas e impulsivas, bem como as que são tímidas e não gostam de tentar uma nova tarefa, podem apresentar problemas de direção e precisar de mais tempo para aprender. Essa situação exigirá mais sensibilidade do professor para estabelecer comportamentos de direção. Outro grupo pequeno de crianças que precisam de ajuda compreende aquelas que aprenderam e praticaram hábitos de direções peculiares por um longo tempo (CLAY, 1985).

Aprender direção é mais do que somente aprender como se mover em uma linha impressa. O que o aprendiz tem que fazer no início da sua exploração da literatura é começar a atentar a caminhos da escrita que são consistentes com a série de outras regras da linguagem escrita (CLAY, 1993).

Segundo Clay (1993), existem alguns conceitos ou movimentos que devem ser postos em prática, como, por exemplo: página esquerda antes da página direita, do topo da página para baixo, da esquerda para a direita através da linha, retorno à esquerda na próxima linha, da esquerda para a direita através da palavra, utilização do espaço e identificação da primeira letra.

Simples, mas ainda complexo. O professor pode ajudar a criança a trabalhar dessa forma sem ensinar direção, sem verbalizar direções, mas com algumas demonstrações e com cuidadosa monitoria. Algumas crianças podem ter a necessidade (temporária) de guiar seu próprio movimento com palavras que lhes recordem o que fazer. Isso deve ser ignorado depois porque o movimento-padrão deve tornar-se um hábito que é usado automaticamente, sem requerer à criança que atente a isso (CLAY, 1993).

A complexidade do comportamento direcional torna difícil para o professor registrar quando as regras da linguagem escrita não estão sendo seguidas. Um procedimento simples para registrar é sublinhar. Isso tem ajudado professores a registrar o que as crianças realmente fazem quando estão aprendendo sobre direção e escrita (CLAY, 1991).

Clay (1985) explica que se deve pedir à criança que leia apontando com seus dedos e registrar qualquer lapso de resposta correta.

- Mostre a direção horizontal com setas \longrightarrow

- Mostre a direção vertical por números nas linhas

(3) \longrightarrow

(2) \longrightarrow

(1) \longrightarrow

- Mostre se a página foi uma à direita ou uma à esquerda

- Mostre se a criança usou a mão direita ou esquerda

Alguns professores são surpreendidos quando acham que a criança que controla direção em um lugar usa diferentes respostas direcionais em outro lugar.

Para auxiliar na orientação em textos mais complexos, uma linha colorida ou margem pode ser colocada no lado esquerdo da página (CLAY, 1993).

| Eu gosto de pizza
| e sorvete
| e coca.

Professores não devem ter medo de dar uma mão para incentivar e ajudar na ação de leitura. Para os casos mais difíceis, sugere-se mover passivamente a mão e braço da criança através de movimentos apropriados até ela poder se guiar sem essa orientação (CLAY, 1985).

Nos primeiros estágios do aprendizado sobre direção, Clay (1993) destaca que a criança será ajudada pelo uso de textos cujo *layout* é similar, e todos começam no topo esquerdo da página. À medida que a criança adquire controle sobre direção, mais *layout* variável deve ser introduzido para assegurar que ela se torne flexível na sua abordagem da escrita. Contudo, a flexibilidade só poderá ser exigida depois que o controle sobre direção tiver sido plenamente adquirido.

- Localização de respostas

Pede-se à criança que pontue cada palavra em uma simples linha do texto. Se ela fracassar, isso poderá ter algumas razões. Clay (1985), no entanto, considera apenas uma razão: a criança não pode fazer isso porque não consegue focar uma palavra depois da outra. Clay (1993) sugere algumas atividades, como esta que segue. Colocam-se dois objetos em uma fileira, chama-se a atenção da criança para os objetos e aponta-se um depois do outro, o esquerdo primeiro. Não se deve contá-los. Pede-se à criança que aponte uma fileira com três objetos, quatro objetos, cinco objetos ou mais na sequência, um depois do outro, e registra-se o ponto inicial, a direção, alguma dificuldade.

A meta é coordenar, estabelecer a correspondência um a um com o movimento apropriado necessário para a escrita e apontar os símbolos individualmente em uma classe. Pede-se então à criança que fale sobre os objetos na sequência. Não se aponta o nome do objeto, o nome da cor do ponto nem o número de pontos (CLAY, 1993).

Por exemplo, se a criança precisar de ajuda para ver as palavras e espaços entre palavras escritas em uma linha ou duas do texto do livro em larga escrita, deve-se exagerar

nos espaços. Corta-se a sequência em palavras com a criança vendo e pede-se-lhe refazer a sentença e recriar isso em algum tempo, apontando cuidadosamente. Reorganizam-se as palavras cortadas com ênfase nos espaços, gradualmente reduzindo-os para o espaço normal. Para desenvolver uma resposta precisa da localização de respostas no texto do livro para a criança que ainda tem dificuldades, usam-se os dois dedos, ou se pode também direcionar a criança oralmente (CLAY, 1993).

- Estrutura Espacial

Ao tentarem escrever histórias, algumas crianças podem ficar muito confusas sobre como usar o espaço na página. Algumas vezes, isso se deve a conceitos confusos de relação entre letras e palavras. Para ajudar a criança a dirimir as dúvidas, o professor pode utilizar um alfabeto móvel e trabalhar com palavras que a criança já conhece. Recomenda-se exagerar nos espaços entre as letras ao construir a palavra e pedir para a criança colocar as letras com os espaços normais. Se a dificuldade estiver na escrita, deve-se ajudar a criança a deixar o dedo entre os espaços das palavras dizendo: “É mais fácil para nós para ler”. Esses são alguns dos procedimentos que podem dar à criança a habilidade para se organizar em relação aos espaços na linguagem escrita. Contudo, quaisquer auxílios e acessórios devem ser utilizados apenas para o período em que eles são essenciais (CLAY, 1993).

- Aprendizagem da escrita

Os olhos não fotografam os detalhes da impressão e transferem isso para o cérebro. A criança deve aprender a olhar para os detalhes da impressão, respeitando as regras de direção, ordem ou sequência de letras, além da ordem das palavras. Algumas crianças acham isso difícil porque requer muito da habilidade de linguagem delas. Muitos professores que entendem a leitura e a escrita como atividades de linguagem acham difícil pensar sobre o que as crianças estão olhando quando elas olham para a impressão. Para quais sinais na impressão as crianças dirigem a sua atenção? Algumas vezes, pode-se ver na escrita delas a resposta para questões como essa. Outras vezes, o que elas dizem nos diz o que estão olhando. Na maioria das vezes, no entanto, realmente não se sabe a que os leitores iniciantes estão atentos na escrita. O que a criança fez na tarefa de observação fornece ao professor algumas hipóteses sobre quais destaques visuais apontam a direção e mudam a ordem das letras nas palavras e fornece dicas sobre se a criança presta atenção na ordem das palavras, na primeira ou última letra, ou na ordem das letras dentro das palavras.

Ao focar o vocabulário da criança, o professor pode lentamente avançar para alargar o entendimento da criança em cada atividade (CLAY, 1993).

Eis uma sugestão feita por Clay (1985) sobre a primeira lição em um programa de recuperação construído em torno do nome da criança. O professor usa três caminhos para direcionar a atenção da criança para as características visuais da impressão.

- O professor diz: “Faça seu nome aqui”, mas a criança não responde. O professor começa então a escrever o nome da criança.
- Ela presta atenção na primeira letra dizendo: “Nós fazemos isso igual”.
- O professor modela os movimentos verticalmente no ar.

Para relembrar a criança, o professor pode trabalhar de três maneiras: (1) segurando e guiando a mão da criança, (2) descrevendo verbalmente os movimentos e (3) dando um modelo visual da letra (CLAY, 1993).

Outra sugestão de atividade é o professor escrever o resto do nome da criança e esta copiar. A partir daí, a criança aprende: algumas letras específicas, como colocar as letras em uma sequência, várias características das letras e várias características das palavras (CLAY, 1993).

A criança deve desenvolver muitos aspectos do conhecimento de leitura e escrita em diferentes momentos. Ela irá aprender coisas novas sobre textos e histórias, novos conceitos sobre escrita, novas palavras e letras ou grupos de letras. A criança pode começar a ler palavras com um limitado conhecimento de letras e pode ler textos com um limitado conhecimento de palavras. Muitos textos inteiros e palavras inteiras precedem atividades e seguem o trabalho de letras em cada lição. Clay (1993) relata que os professores do programa desenvolveram muitas atividades interessantes de desenho para chamar a atenção das crianças para as características das letras, tais como: adesivo colorido em papel recortado, cartões mostrando onde começar a letra, atividades em papel com tracejado, atividades com alfabeto móvel e assim por diante. Mas essas atividades só devem ser utilizadas caso sejam necessárias para auxiliar a criança.

Clay (1993) descreve algumas opções de como trabalhar com as letras com as crianças. Ela sugere que, entre as letras que são similares, se comece trabalhando com as

que a criança já sabe, podendo-se também igualar pares ou grupos de letras similares usando somente letras minúsculas. Outra opção é achar a letra diferente em um grupo de letras. Para as letras diferentes, recomenda-se fazer atividades contrastando mais diferenças entre as letras. O professor pode diversificar as atividades de várias maneiras: um exemplo é trabalhar com letras de cores diferentes solicitando à criança que ordene as mesmas letras em diferentes cores, que ordene diferentes letras na mesma cor ou que faça pares com letras maiúsculas e minúsculas em diferentes cores. Outra variação é usar diferentes materiais, como caneta, giz de cera, alfabeto móvel, papel, areia, entre outros.

Algumas crianças têm o hábito de confundir letras, e uma maneira de ajudá-las a não cometer essa confusão é pelo comportamento verbal. São dicas verbais para chamar a atenção da criança para alguns aspectos: atentar para a similaridade e diferenças das letras, usar alfabeto móvel e criar uma demonstração clara de algumas distinções que a criança deve aprender. Outra maneira de resolver as confusões de letras e evitar problemas no futuro é desenhar um modelo para a criança e verbalizar lentamente a direção do movimento. Recomenda-se pedir à criança que tente e guiar a mão dela se necessário, ao mesmo tempo que se verbaliza o movimento. O professor deve tentar conduzir o movimento da criança sob seu controle verbal e então transferir esse controle verbal para a criança. Depois que a criança der a resposta correta, deve-se continuar a prática e revisá-la frequentemente (CLAY, 1993).

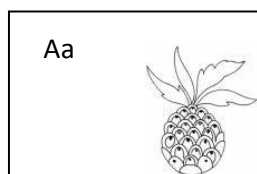
Em muitos casos de confusão de letras, uma estratégia sugerida por Clay (1985) é ajudar a criança a ganhar controle de uma letra da confusão antes de introduzir a segunda letra, ou seja, não é aconselhável trabalhar com as letras confusas lado a lado, já que isso pode tornar a escrita ainda mais complicada para a criança. O objetivo é que a criança reorganize as letras tão rápido como nós fazemos e sem ajuda, mas é importante que o professor tenha o cuidado de arranjar seu ensino de modo que a conduza a isso.

- O alfabeto

Uma ideia proposta por Clay (1985) para trabalhar o alfabeto com crianças que têm dificuldade é fazer um livro de papel no qual o alfabeto seja escrito em sequência, com um desenho para cada letra que a criança sabe. Usa-se a forma da letra que a criança já sabe, maiúscula ou minúscula, de mão ou de forma.

Ao montar o livro com a criança, colocam-se apenas as letras que a criança já sabe e deixam-se lacunas para as letras que ainda serão aprendidas. Usa-se uma figura-chave que a criança identifica por conta própria com aquela letra, não havendo interferência na escolha dessa figura (CLAY, 1993).

O exemplo a seguir mostra a associação entre abacaxi e a letra A e bola e a letra B. Outras figuras poderiam ser usadas de acordo com a indicação da criança.



Nessa atividade, a criança consegue ter uma noção sobre o que já sabe e o que ainda precisa aprender. Essa atividade é uma experiência muito rica para as crianças que têm dificuldade de aprendizagem (CLAY, 1993).

De acordo com Clay (1993), o conhecimento do nome das letras traz algumas contribuições, como ajudar a ter um caminho para falar sobre essa pequena unidade da escrita, ser um ponto de referência da letra no alfabeto todo e fornecer detalhes dos caminhos trilhados e um mapa do tamanho do caminho que ainda tem que ser trilhado.

- Escrevendo histórias

O objetivo da atividade de escrever histórias é fazer a criança compor a própria história construindo palavras a partir de suas partes. Não é uma questão de copiar palavras e histórias: diz respeito às ideias das crianças, às palavras faladas por elas, às mensagens impressas e à releitura dessas mensagens. A primeira lição do programa *Reading Recovery* refere-se à exploração de quais letras e palavras a criança já pode escrever (CLAY, 1993).

Durante o programa, a criança deve aprender a trabalhar com a construção das ideias e composição de mensagens, aprender a pesquisar os caminhos pelos quais deve registrar essas mensagens, monitorar a produção dessas mensagens e realizar a leitura dos registros feitos. Quando estiver no final do programa, a criança terá controle fluente dessas práticas e de aspectos da produção de histórias e estará pronta para produzir histórias mais desenvolvidas e com mais qualidade (CLAY, 1985).

O tema da história ou sentença elaborada pela criança pode ser sobre qualquer coisa que ela queira escrever, como, por exemplo, alguma experiência que ela teve, uma mensagem para alguém, uma situação ou objeto do seu interesse. O importante é que a criança componha a mensagem e sinta que isso partiu dela. Deve-se conversar com a criança sobre algum assunto no qual ela tenha interesse e então lhe perguntar: o que você poderia escrever sobre isso? Esse convite pode ser feito de outras maneiras, sempre encorajando a criança a escrever a própria história (sentença). O professor pode repetir a história da criança, demonstrando interesse. A criança pode demorar mais tempo nas primeiras lições para desenhar uma figura sobre a sua história, mas em pouco tempo as lições serão feitas mais rapidamente (CLAY, 1993).

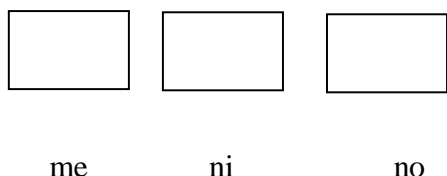
A escrita da história ou sentença pode ser de três maneiras diferentes: (1) a criança escreve o que sabe de forma independente, (2) o professor escreve na história o que julga ser difícil para a criança e (3) o professor e a criança trabalham juntos nas palavras no começo da aprendizagem dela, interagindo de várias maneiras. Pode-se dizer que isso é uma tarefa de coconstrução na qual ocorrem muitas interações de ensino (CLAY, 1993).

O papel do professor não é o mesmo durante todo o programa: sua maneira de interação deve mudar conforme a criança se desenvolve. Nas primeiras lições, a contribuição do professor para a produção é fundamental porque ele cria as oportunidades para a criança fazer o que ela pode, escrever o que ele sabe e aprender alguma coisa nova. À medida que a criança progride, o professor deverá mudar seu comportamento relembrando, perguntando e facilitando a produção escrita pela criança. No final do programa, o papel do professor muda para monitorar o desempenho da criança, antecipando qualquer dificuldade na resolução de problemas e ensinando mais por dicas orais do que por demonstração.

- Ouvindo o som nas palavras

Se uma criança precisa de ajuda para ouvir os sons das palavras, o professor deverá trabalhar em ordem crescente as dificuldades das palavras de acordo com o ritmo da criança. Clay (1985) considera que um bom começo nesse sentido seria pedir à criança que bata palmas para cada parte que ouvir das palavras que já conhece, tomando-se o cuidado de escolher primeiramente palavras monossílabas ou dissílabas. Essa atividade poderá ajudar na escrita de palavras longas quando a criança estiver compondo a própria história.

Outra sugestão é fazer alguns cartões com palavras do cotidiano que não sejam tão grandes e que sejam do conhecimento da criança, como gato, menino, macaco, navio, casa. O professor poderá utilizar ainda cartões com desenhos de quadros e solicitar que cada quadro seja preenchido com um segmento de som. No caso da palavra *menino*, por exemplo:



Na realização dessa atividade, o professor pode perguntar sobre o que a criança consegue ouvir ou o que ela ouve no início ou no final da palavra ou em ambos. Em alguns momentos, o professor pode até mesmo completar um quadro com as letras que a criança não conseguiu identificar, ensinando as partes que a criança ainda desconhece de forma gradativa.

- Reorganizando histórias recortadas

A atividade chamada por Clay (1985, 1993) como *cut up* consiste em recortar a produção escrita da criança em sentenças menores. Dependendo da dificuldade da criança, o professor poderá recortar a história em frases, palavras, segmentos estruturais, conjuntos de letras ou apenas letras. Após recortar a história em unidades adequadas para a dificuldade da criança, o professor deverá solicitar que a criança organize as partes na ordem correta, ou seja, forme o texto original novamente. Essa atividade ajudará a criança a organizar melhor suas sentenças, fazer a correspondência entre palavras faladas e palavras escritas, verificar o que ela fez e estudar as partes das palavras. O professor poderá pedir para a criança procurar por erros ou reler com cuidado as palavras organizadas, induzindo-a a um comportamento de autocorreção.

- Leitura de livros

O professor deve escolher cuidadosamente o livro que a criança irá ler atentando para que a dificuldade do livro (vocabulário e estrutura textual) não vá muito além do nível da criança. A criança é orientada de modo a se familiarizar com o livro, conhecendo as palavras, o estilo de escrita, as figuras, as sentenças, entre outras coisas. É importante

chamar a atenção da criança para a ideia principal do texto e conversar com ela sobre as figuras observando os detalhes. O professor pode ler as palavras que são novas para a criança e pedir para ela localizar essas palavras no decorrer da história (CLAY, 1985).

Ao fazer a leitura da história, a criança deverá ser o mais independente possível. O professor deverá apenas reforçar o comportamento apropriado, encorajar a criança a ler palavras um pouco mais difíceis, dar algumas dicas, como acompanhar a leitura com os dedos, ou em último caso, ler para a criança uma parte da palavra ou falar a letra com a qual a palavra começa (CLAY, 1993).

Para a criança com muita dificuldade, Clay (1985) sugere que o professor releia a história com a criança checando o que ela já sabe. Os livros lidos por ela poderão ser relidos nas próximas sessões de tutoria, ajudando-a a melhorar a fluência da leitura.

Em todas as atividades de leitura e escrita citadas, a criança poderá mostrar o que ela já sabe e o ponto em que o professor deverá tomar para trabalhar com ela. No decorrer das sessões, a criança vai usando cada vez mais seu conhecimento sobre leitura e escrita, ela vai se monitorando e tentando resolver as dificuldades por várias estratégias e caminhos que foram sendo incentivados pelo professor.

1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA

Para da Silva e de Sá (1997, p. 19), estratégias de aprendizagem são “processos conscientes controlados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa”. São procedimentos que os alunos utilizam para adquirir uma dada informação, podendo ser também tarefas com o objetivo de facilitar a aquisição ou armazenamento de informações.

As estratégias de aprendizagem possibilitam a integração da informação aprendida com o novo conhecimento por meio da utilização de processamentos sensoriais e de trabalho. Quando o aluno se apropria das estratégias, ele fica mais competente em seus estudos, aumentando suas chances de êxito escolar. Assim, o tempo faz com que o uso de algumas estratégias fique automático (DA SILVA; DE SÁ, 1997).

O uso efetivo das estratégias auxilia na aprendizagem dos alunos de forma que se tenha um desempenho mais satisfatório, principalmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem. À medida que os anos escolares passam, torna-se mais difícil para o aluno com dificuldade acompanhar o conteúdo exigido em sala de aula, o que interfere ainda mais no seu desempenho, até o ponto em que se torna quase impossível para esse aluno utilizar as estratégias corretamente. Como resultado, ele passa a acreditar que não é inteligente e que não é capaz de aprender tal conteúdo. Por isso, Clay (199) afirma que os dois primeiros anos de escolarização da criança são fundamentais para o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita.

da Silva e de Sá (1997) justificam que o ensino de estratégias de aprendizagem abre novas perspectivas, aumentando as chances de a criança superar dificuldades do meio e dela própria e, conseqüentemente, melhorando seu desempenho escolar. As autoras consideram ainda que o baixo desempenho escolar de alguns alunos pode ser explicado pela ausência de estratégias ou ineficiência no seu uso, pela falta de motivação da criança pelo estudo ou pela falta de hábito de estudar.

As estratégias de aprendizagem podem facilitar o desenvolvimento de novos repertórios de aprendizagem, desenvolvendo no aluno a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Segundo Boruchovitch (1999), as estratégias de aprendizagem podem propiciar uma aprendizagem efetiva e de autorregulação, ajudando os alunos a ter um desempenho melhor.

Para Solé (1998), estratégias são suspeitas inteligentes sobre a melhor direção que devemos seguir, são independentes de âmbitos particulares e podem se generalizar, mas, para haver uma aplicação correta da estratégia, é necessário contextualizar a situação. A pessoa precisa avaliar o próprio comportamento em função dos objetivos que a guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Para melhorar a capacidade de aprender dos alunos, é importante perceber o quanto antes as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam no processo de alfabetização, é preciso conhecer todo o repertório de estratégias de aprendizagem e analisar as relações entre o uso dessas estratégias e o desempenho escolar para poder evitar o fracasso escolar (BORUCHOVITCH, 1999).

Gomes e Boruchovitch (2005) afirmam que “na aprendizagem em geral e, de um modo específico na leitura, os estudantes poderão ser beneficiados pela utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para obter melhores resultados na ação de aprender”. A metacognição envolve conhecimento sobre si, o conhecimento sobre o grau de dificuldade da tarefa e quais estratégias utilizar. Boruchovitch (1999) explica que a metacognição é um refletir sobre como a pessoa conhece e aprende, em que a pessoa tem o controle do processo mental e consciência do que está fazendo, propiciando-lhe uma eficiência maior e flexibilidade ao usar as estratégias de aprendizagem. Uma forma de ter consciência do que a pessoa é capaz de fazer é usar a estratégia de monitoramento, em que o indivíduo está consciente do que está fazendo e do que sabe.

Clay (1993) destaca que o monitoramento e as estratégias de solução de problemas ou operações são mais poderosas do que parecem. Procedimentos que os professores do *Reading Recovery* utilizam com os alunos, como encorajá-los a verificar a escrita ou autocorrigir a leitura, podem fazer muita diferença no desempenho escolar.

Para Clay (1985, 1993), a leitura é um processo de estratégias no qual a criança pode utilizar várias dicas a partir do texto escrito. É importante para o desenvolvimento da criança o uso de estratégias conscientes em que ela procura resolver os problemas apresentados. Caso a solução do problema não seja tão eficaz, é necessário desenvolver estratégias mais eficazes e relevantes. Fitzgerald (2004) aponta que o foco do programa *Reading Recovery* é o desenvolvimento cognitivo e de estratégias de forma que a criança, durante o ato de leitura, processe o sistema que integra significado e sons.

As estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo tendo em vista a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo (SOLÉ, 1988).

Clay (1985, 1991, 1993) descreve várias estratégias que as crianças vão desenvolvendo no decorrer da alfabetização. Ela cita que as primeiras estratégias são simples mas muito importantes, porque fornecem recursos de checagem que permitem que as crianças atentem para a parte correta da página e passem assim a controlar a atenção visual na escrita.

As primeiras estratégias que Clay (1993) cita são: movimento direcional, em que a criança procura o local correto da página para começar a ler; fazer correspondência um a um, em que a criança lê uma palavra correspondente a uma palavra escrita (para verificar essa estratégia, o professor pode pedir para a criança acompanhar a leitura com o dedo ou fazer algumas perguntas, como se há palavras suficientes na escrita para o que ela acabou de ler); localizar palavras conhecidas, em que o professor pode pedir para a criança localizar no texto palavras que ela já conhece; localizar uma palavra desconhecida, em que a criança trabalha com dificuldade e precisa ter a iniciativa de se basear no que já sabe, fazendo algumas relações e usando diferentes pistas. O professor pode ajudar a criança a desenvolver essas estratégias tendo o cuidado de trabalhar conteúdos que não sejam muito difíceis para ela e mantendo uma postura reflexiva, ou seja, fazendo perguntas que encorajem a criança a pensar, tais como: isso faz sentido? Você acha que o que você leu se parece com o que está escrito? Há palavras escritas suficientes para o que você leu?

Bons leitores utilizam significados e dicas visuais para monitorar a própria leitura. Isso significa que eles pensam sobre o que estão lendo e são capazes de fazer a autocorreção caso haja algo errado. Clay (1985) menciona que o monitoramento efetivo é construído ao longo de muitos anos e tem início nos primeiros anos de escolarização. Para ajudar o aluno a desenvolver o automonitoramento no início da escolarização, o professor pode pedir para ele apontar com o dedo palavra por palavra, direcionando-lhe a atenção para o significado, podendo utilizar a figura para ajudar ou fazer uma pergunta sobre a história na parte em que o aluno teve mais dificuldade. Perguntas do tipo “O que você percebeu?” e “Estava correto?” dizem para a criança de forma indireta que o professor quer que ela monitore sua própria leitura. É importante sempre estimular a criança por suas tentativas de automonitoramento, sejam elas bem-sucedidas ou não, dizendo algo como: “Eu gostei da maneira como você trabalhou isso”.

A checagem cruzada ocorre quando a criança pode monitorar sua própria leitura utilizando a mensagem ou pistas sonoras ou visuais cruzadas entre si. Nessa estratégia, o professor pode argumentar com a criança sobre as pistas com falas do tipo: “Poderia ser... mas olhe para...”, chamando a atenção da criança para a palavra que ela acabou de ler, ou para uma figura, por exemplo. O papel do professor é fazer com que a criança cheque as dicas e corrija o que leu, se for o caso. Clay (1993) dá o seguinte exemplo de como o professor pode proceder para trabalhar essa checagem com a criança.

Professor: Qual foi a nova palavra que você leu?

Criança: Bicicleta.

Professor: Como você sabe que era bicicleta?

Criança: Era uma *bike* (semântica).

Professor: O que você esperava ver?

Criança: Um B.

Professor: O que mais?

Criança: Uma palavra pequena, mas não era.

Professor: Então, o que você fez?

Criança: Eu pensei em bicicleta.

Professor (reforçando): Eu gostei da maneira como você fez isso.

Procedendo dessa maneira, o professor fará a criança perceber que ele prestou atenção no que ela fez e ela irá usar essa estratégia com mais frequência.

Para estimular a criança a procurar por dicas, o professor pode fazer várias perguntas sobre vários aspectos do texto. Para chamar a atenção da criança para a sintaxe, podem ser feitas perguntas como: “Você pode dizer isso dessa forma?”, “Você disse... Isso parece correto?”. Em relação ao aspecto semântico, o professor pode perguntar para a criança se o que ela leu faz sentido. Para procurar pistas gráficas, pode-se perguntar para a criança se o que ela fez parece certo ou perguntar diretamente o que está errado (CLAY, 1993).

Bons leitores são capazes de fazer a correção da própria leitura quando necessário construindo significados a partir da escrita. Isso os torna mais independentes do professor e aptos a escolher a melhor estratégia para o momento. Para auxiliar a criança na autocorreção, o professor pode apenas informar que ela cometeu um erro e deixar que ela encontre onde isso ocorreu e utilize as pistas que achar melhor (CLAY, 1985).

Ao trabalhar desenvolvendo as estratégias de leitura e escrita, o professor está formando leitores mais independentes, capazes de resolver os próprios problemas e que

melhoram suas leituras quando leem, pois esses leitores têm um conhecimento maior de palavras, têm mais experiências com livros de histórias, um domínio maior da estrutura da linguagem, são mais atentos para aspectos visuais da escrita e conseguem estabelecer relações letra-som (CLAY, 1991).

Clay (1993) afirma que bons leitores são capazes de ter segurança e usar frequentemente as estratégias iniciais, bem como de procurar por pistas nas sequências de palavras, no significado ou nas sequências de letras. Uma característica importante é que eles descobrem novas coisas por eles mesmos e relacionam um recurso de pista com outro.

1.5 JUSTIFICATIVA

Clay (1996) tem argumentado a favor da importância do tutor por possibilitar oportunidades para os alunos desenvolverem, ao mesmo tempo, tanto os aspectos cognitivos como os aspectos metacognitivos e de monitoriamento da leitura e escrita.

Os aspectos metacognitivos são construídos pelo aprendiz. O planejamento e a avaliação durante um problema, a autoverificação para compreender a leitura, a formação de analogias e a representação mental são processos que se aprendem, seja naturalmente, seja por interação com pessoas mais especializadas ou situações formais de ensino (CLAY, 2000).

Clay (2000) considera que um dos objetivos a serem atingidos no ensino de leitura e escrita é o desenvolvimento de um sistema de automelhoria por meio do qual os alunos passam a aprender mais a respeito da leitura à medida que leem sem necessitar de instrução. Esse sistema se desenvolve nas oportunidades que o aluno tem de solucionar os problemas que vão surgindo no decorrer da leitura, envolvendo-se na busca consciente de soluções. Ao ler um novo texto, em geral, a criança tem que se engajar em um “trabalho de leitura” que se dá internamente, semelhante à solução de um problema. Ao ler um texto e se defrontar com problemas e dificuldades, a criança usa estratégias e operações adequadas para solucioná-los buscando obter informações que a auxiliem a tomar decisões e avaliar os efeitos das suas respostas.

Um processo mental pelo qual a criança pode retirar dicas a partir do texto escrito são as estratégias. A leitura requer coordenação de várias estratégias, incluindo:

conhecimento de palavras, experiência com livros de história, estrutura da linguagem, aspectos visuais da escrita e relação letra-som.

As estratégias de leitura destacadas por Clay (1991) são: monitoramento (consciência da própria leitura ou escrita), que pode ser notado quando a criança, ao ler, usa dicas de significado, de estrutura e visuais do texto para verificar se está lendo corretamente ou não, bem como pausas, releituras, autocorreções na escrita e leitura e solicitação de ajuda ao adulto; investigação, que pode ser ativa ou flexível e consiste na busca de ajuda a partir de sistemas de dicas da linguagem inerentes à escrita (significado, estrutura e visual); checagem cruzada ou uso de dicas da linguagem derivadas de duas ou mais fontes de forma a checar uma em relação à outra.

Clay (1996) afirma que, em geral, as crianças que apresentam baixo aproveitamento em leitura e escrita não usam as estratégias de monitoramento, de busca de dicas e de checagem cruzada, as quais poderiam auxiliá-las a solucionar os problemas encontrados na leitura.

Os estudos de Domeniconi (1999) e Pasian (2004) referem-se à avaliação dos efeitos da tutoria por meio de um delineamento de comparação do aproveitamento acadêmico antes e depois da participação dos alunos na tutoria. Esse tipo de avaliação tem se mostrado usual nos estudos sobre o *Reading Recovery*. Os estudos recentes têm explorado uma perspectiva qualitativa e revelado um interesse pela verificação dos avanços cognitivos e estratégicos no decorrer da tutoria. O estudo realizado por Fitzgerald e Ramsbotham (2004) ilustra as possibilidades advindas da verificação da evolução das cognições e estratégias de alunos em situação de tutoria a partir de uma perspectiva qualitativa. Nesse estudo, foi utilizada a metodologia de estudo de caso para o acompanhamento da evolução dos alunos em termos de leitura e escrita. O estudo foi realizado em uma escola pública em Southeastern e contou com dois participantes com baixo rendimento escolar e escores parecidos. Os dados foram coletados por meio de *audiotapes* (duas sessões por semana foram gravadas) e observações de anotações.

Na análise dos dados, percebeu-se que as primeiras cognições usadas pelos participantes foram: consciência da palavra impressa, entendimento de restrições direcionais e reconhecimento da correspondência um a um da palavra falada e escrita. A primeira estratégia que os participantes demonstraram foi monitoramento de dicas visuais.

Os pesquisadores concluíram que devem aparecer estratégias e cognições parecidas em crianças que recebem instruções semelhantes. Eles observaram uma pequena diferença entre o aparecimento das estratégias e cognições na leitura e na escrita e destacaram que, se os resultados forem confirmados em estudos futuros, isso poderá ser importante para a confirmação da ordem do aparecimento e da categorização da sucessão e progressão apresentadas por Clay (FITZGERALD; RAMSBOTHAMF, 2004).

No presente estudo, pretendeu-se, como no estudo recém-relatado, realizar um acompanhamento do surgimento das cognições e estratégias de quatro alunos com baixo aproveitamento no decorrer das lições de tutoria. Esse acompanhamento foi feito por meio de estudo de caso.

OBJETIVOS

Os objetivos gerais do presente estudo foram: verificar a consonância entre as condições de ensino oferecidas em uma intervenção de tutoria centrada na leitura de livros e as condições de ensino da tutoria associadas ao favorecimento do aprimoramento das habilidades de leitura e escrita e das estratégias de leitura; avaliar os efeitos da tutoria sobre as habilidades de leitura e escrita de alunos com baixo aproveitamento na fase inicial da alfabetização a partir de dados sobre o desempenho ao longo dos encontros de tutoria e do desempenho apresentado nas tarefas avaliadas por instrumentos de avaliação específicos aplicados antes, na fase intermediária e na fase final da intervenção; descrever a evolução das estratégias de leitura usadas pelos alunos.

Os objetivos específicos foram: comparar o desempenho de cada participante no Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay, aplicado antes de iniciarem as sessões, na semana intermediária e no término das sessões; acompanhar o desempenho dos participantes na leitura de livro de modo a selecionar livros adequados que propiciassem um desempenho melhor e encorajar os participantes a utilizar estratégias para conseguir o bom desempenho; e verificar o desenvolvimento das estratégias utilizadas pelos participantes ao longo das sessões e se eles utilizavam essas estratégias quando necessário.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

No final do ano letivo de 2008, com autorização da direção da escola, a pesquisadora conversou com cinco professoras das classes de 1ª série de um período de uma escola estadual de São Paulo e pediu às professoras indicação de dois alunos com baixo desempenho em leitura e escrita. Nessa ocasião, foi aplicado o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay aos dez alunos indicados pelas professoras.

No início do primeiro semestre de 2009, a pesquisadora conversou com a coordenação para verificar se os dez alunos avaliados no final do ano anterior estavam matriculados na escola e em qual série estariam. Alguns alunos tinham sido transferidos, mas seis deles permaneciam na escola e estavam todos matriculados na mesma classe, juntamente com outros alunos que, segundo a direção, apresentavam dificuldade de aprendizagem e nível de conhecimento abaixo do esperado para a 2ª série.

Por intermédio da coordenadora pedagógica, a pesquisadora foi apresentada à professora dessa classe. Visando obter a autorização e a colaboração da professora para a realização do trabalho, foi explicado detalhadamente o objetivo do contato e o propósito da pesquisa. A professora permitiu o contato com os seis alunos que já haviam feito o levantamento no ano anterior e solicitou que a pesquisadora avaliasse outros três alunos.

No início de 2009, foram avaliados nove alunos (seis dos dez que realizaram a primeira avaliação em 2008 e mais três que realizaram a primeira avaliação em 2009) com base nos seus escores e nas semelhanças de suas dificuldades.

A seleção foi feita por meio dos resultados obtidos na Avaliação de Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (1985). Foram selecionados para participar da pesquisa uma menina e três meninos, todos tendo completado oito anos no decorrer de 2009. Os participantes escolhidos foram divididos em dois grupos: o primeiro com os participantes 1 e 2, que tiveram escores bem parecidos e menores do que os escores dos outros nove alunos, e o segundo com os participantes 3 e 4, cujos escores também foram

parecidos entre si e que apresentaram dificuldades semelhantes, como frequentes trocas de letras. Foi considerada como pré-teste a avaliação realizada no início de 2009.

Os participantes só iniciaram a intervenção após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A) e da aprovação do projeto pelo comitê de ética (Anexo B)

LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada num bairro de periferia com alto índice populacional de uma cidade do interior de São Paulo.

As crianças que frequentam a escola são do próprio bairro e de vários bairros vizinhos (as últimas utilizam transporte escolar). O nível socioeconômico dos alunos da escola era baixo, e várias crianças tinham carências de alimentação e vestuário.

No ano letivo de 2009, a escola possuía vinte e cinco professores de PEB I e cinco professores de PEB II. Estavam matriculados aproximadamente 690 alunos divididos em: cinco 1^{as} séries, cinco 2^{as} séries, seis 3^{as} séries e nove 4^{as} séries. A faixa etária dos alunos atendidos no ano da coleta era de 7 a 10 anos de idade, mas a escola já estava se preparando espacial e pedagogicamente para atender crianças com seis anos de idade ou menos, tornando-se assim uma escola com o ciclo de nove anos.

Para a realização da pesquisa a escola colocou à disposição a sala de informática e a biblioteca.

MATERIAIS

Nas sessões de tutoria, foram utilizados: livros de histórias infantis; alfabeto móvel de madeira e 3D (o alfabeto móvel de madeira tinha a letra estampada na peça de cor vermelha com a fonte Arial maiúscula, ao passo que o alfabeto em 3D era de plástico duro, com a fonte Arial maiúscula e as letras coloridas – vermelho, laranja, azul, verde e amarelo); jogo de memória (o jogo era de madeira, composto ao todo por vinte pares, como era indicado para a alfabetização a partir dos cinco anos de idade, e continha peças com palavras mais simples, como vela, bala, sapo, uva, ovo, e outras com palavras mais difíceis, como *joaninha, índio, elefante, tartaruga, queijo e abelha*); jogo ABC animado (é

um jogo com vários cartões em que cada um é utilizado para uma letra, e em cada cartão existem três palavras que começam com a letra do cartão; há um espaço de montagem onde é encaixada a peça com a letra correspondente, como no caso da letra A, em cujo cartão há desenhos de alface, açucareiro e avestruz, e abaixo do avestruz existe um espaço para encaixar a letra A; as letras são em fonte Arial e maiúsculas); lápis preto e colorido; folhas de sulfite; lousa magnética (é uma lousa cujo sistema de ímãs permite fixar as peças das letras, que são todas coloridas, em fonte Arial e maiúsculas) e sílabas em EVA (é um conjunto de sílabas formando a família de cada letra, como, por exemplo, ba, be, bi, bo, bu; foram utilizados EVAS nas cores verde e amarelo e letras estampadas na cor preto em fonte Arial, maiúsculas).

PROCEDIMENTO PARA A ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS POR ORDEM DE DIFICULDADE

A lista de livros usados na tutoria foi elaborada com base em livros já utilizados na pesquisa de Pasion (2004). Também foi consultado o acervo da Biblioteca Pública da UFSCar para se averiguarem outros livros que poderiam ser utilizados. A pesquisadora verificou os livros e fez uma análise de cada um contando o total de palavras com encontros vocálicos, o total de palavras com encontros consonantais e o total de palavras. Em seguida, fez uma média do total de palavras com encontros consonantais e do total de palavras com encontros vocálicos e organizou os livros em ordem de dificuldade crescente. Foi dada preferência para livros indicados para alfabetização cujas histórias não fossem muito extensas. Essa organização facilitou a escolha da ordem dos livros que seriam lidos por cada participante, já que a pesquisadora já conhecia o grau de dificuldade dos livros.

Os livros foram divididos em cinco níveis de acordo com a dificuldade. O nível um corresponde à média de 0 a 10, o nível dois corresponde à média de 10 a 20, o nível três, 20 a 30, o nível 4, 30 a 40 e o nível 5, 40 até 69. Essa divisão foi realizada porque, enquanto o participante não atingisse a média de 80% de acerto na leitura dos livros, a pesquisadora não apresentava livros com dificuldades maiores, ou seja, o participante não lia livros do nível acima enquanto não acertasse 80% das palavras. A referência completa dos livros está no Anexo C.

A tabela a seguir mostra a ordem de classificação dos 60 livros.

nome do livro	vocálicos	consonantais	Média	Total de palavras	Nível de dificuldade
O pato e o sapo	0	0	0	139	1
O galo maluco	0	0	0	111	1
O macaco e a mola	0	0	0	124	1
A foca famosa	1	0	0,5	108	1
O peru de peruca	2	0	1	165	1
Regina e o mágico	3	0	1,5	166	1
O pote de melado	5	0	2,5	83	1
O rabo do gato	6	0	3	99	1
O pega pega	7	1	4	80	1
A banana	5	4	4,5	110	1
Dia e noite	6	7	6,5	71	1
Fogo no céu	13	0	6,5	116	1
A bota do bode	10	4	7	88	1
Chuva	7	8	7,5	97	1
Gato sapeca	11	4	7,5	118	1
A vaca rebeca	8	8	8	37	1
Um belo sorriso	8	8	8	151	1
A casa feia	6	11	8,5	94	1
Fantasia	7	10	8,5	69	1
Mariana	11	7	9	96	1
O balaio do Rato	15	5	10	146	1
O jogo do pega pega	20	0	10	178	1
O retrato	10	10	10	100	1
Palavras opostas	9	13	10,5	33	2

nome do livro	vocálicos	consonantais	Média	Total de palavras	Nível de dificuldade
O jogo do puxa puxa	21	0	10,5	150	2
O caracol	10	12	11	99	2
Ai que medo	11	13	12	47	2
A boca do sapo	13	12	12,5	139	2
O barco	14	11	12,5	89	2
O jogo e a bola	14	11	12,5	150	2
A perereca sapeca	10	17	13,5	45	2
O que tem dentro	10	17	13,5	82	2
Sapato novo	15	13	14	122	2
Que medo	15	14	14,5	121	2
Na roça	14	16	15	112	2
O vento	16	14	15	69	2
Bicho feio, bicho bonito	14	18	16	118	2
Chapéu de palha	18	16	17	95	2
Surpresas	15	20	17,5	152	2
O susto	17	21	19	209	2
Que perigo	21	18	19,5	157	2
O piquenique	18	23	20,5	157	3
As pintas do preá	16	27	21,5	101	3
o macaco medroso	10,0	34	22	205	3
Pato magro e pato gordo	20	25	22,5	205	3
Gato com frio	21	25	23	182	3
O gato	27	24	25,5	145	3
O caracol viajante	13	42	27,5	153	3

nome do livro	vocálicos	consonantais	Média	Total de palavras	Nível de dificuldade
Um bebê em forma de gente	27	36	31,5	157	4
A galinha choca	32	32	32	174	4
A arara cantora	35	32	33,5	180	4
O sonho da vaca	22	47	34,5	196	4
O menino e o muro	22	48	35	174	4
A família Beagle	37	40	38,5	155	4
O barulho fantasma	32	47	39,5	156	4
O peixe Pixote	28	58	43	295	5
Papagaio	36	66	51	95	5
O mistério da lua	41	62	51,5	240	5
A festa encencada	39	85	62	279	5
Um palhaço diferente	48	90	69	322	5

Tabela 1 – Livros usados na tutoria em ordem de dificuldade crescente.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para a realização do pré-teste, do teste intermediário e do pós-teste foi utilizado o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (1985) adaptado por de Rose, Braz, Aguillera e Dominiconi (1998), o qual consiste na avaliação de seis conjuntos de atividades relacionadas a:

(1) domínio de conceitos de escrita: o aluno manuseia um livro e responde a perguntas como: onde é a frente do livro? Onde começa a leitura? Também lhe é pedido que identifique sinais de pontuação. O objetivo é verificar se a criança reconhece conceitos básicos de linguagem escrita. O cálculo do escore dessa

atividade é feito dividindo-se a porcentagem de acerto pelo número total de itens e multiplicando-se o resultado por cem (Anexo D);

(2) escrita livre de palavras: o aluno escreve algumas palavras conhecidas e em seguida lê a palavra que escreveu. De acordo com Clay (1985), nessa atividade o tutor pode dar algumas sugestões para a criança caso ela apresente muita dificuldade. Alguns exemplos de perguntas que o tutor pode fazer: você sabe escrever algum nome de criança? Você sabe escrever alguma coisa que você faz? Sabe escrever o nome de algum animal? Sabe escrever o nome de alguma comida? Cada palavra escrita e lida de maneira correta representa um acerto, e o resultado é multiplicado por cem;

(3) escrita de palavras ditadas: o aluno escreve quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, e em seguida lhe são ditadas duas frases. O resultado é o número de acertos dividido pelo número total de palavras e multiplicado por cem;

(4) identificação de letras: são dispostas para o aluno as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, de forma aleatória. O aluno deve dizer o nome de cada letra e dizer uma palavra que inicie com a letra. Clay (1985) sugere que, se a criança tiver muita dificuldade nessa tarefa, pode-se começar com a letra do nome da criança e continuar com as letras ao redor ou adaptar a atividade com o alfabeto móvel, em que a criança pode tocar a letra, o que deixa a atividade mais interativa. Para se obter o escore, divide-se o número de letras respondidas corretamente pelo número total de letras e multiplica-se por cem (Anexo E);

(5) leitura de palavras: o aluno lê duas listas de palavras do seu cotidiano que tenham dificuldades ortográficas de diferentes níveis, totalizando 30 palavras. Cada palavra lida de forma correta representa um acerto, e o resultado é o número de acertos dividido pelo número total de palavras e multiplicado por cem (Anexo F);

(6) leitura de dois livros: a atividade consiste na leitura de dois livros de história de fácil compreensão escolhidos anteriormente pelo pesquisador. Um dos livros deve ser de nível mais fácil, contendo poucas ou nenhuma palavra com encontros vocálicos e consonantais, e o outro livro deve ter um grau de dificuldade um pouco mais elevado, exigindo da criança mais conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Cada palavra lida de forma correta representa um acerto, e o resultado é o total de acertos dividido pelo número total de palavras e multiplicado por cem (Anexo G).

LISTAGEM DAS ESTRATÉGIAS A SEREM AVALIADAS

As estratégias observadas nas sessões de tutoria foram as mesmas citadas por Clay (1985). A tabela a seguir mostra as estratégias divididas em: uso de estratégias na leitura de livros, comportamento diante da dificuldade, comportamento diante do erro, comportamento de autocorreção, checagem entre estratégias, leitura e escrita das palavras, reconhecimento dos sons das palavras, traçado das letras e reconhecimento visual. Além das estratégias citadas, a planilha contém três colunas destinadas a registrar de forma mais precisa em que momento da sessão de tutoria a criança apresentou a estratégia: se foi ao ler pela primeira vez o livro, se foi na atividade escrita ou se foi ao ler um livro que já tinha sido lido por ela própria em uma tutoria anterior ou pela pesquisadora.

Cada participante teve uma planilha por sessão de tutoria. As planilhas foram analisadas primeiramente por semana e depois por mês a fim de que fosse possível analisar quais estratégias tiveram mais frequência ou menos frequência. Ademais, esse procedimento permitiu acompanhar em que semana o participante apresentou determinada estratégia.

A tabela a seguir foi elaborada por Domeniconi (1999) e baseia-se nas estratégias apresentadas por Clay (1985). Essa tabela foi utilizada nas sessões de tutoria para a anotação das estratégias apresentadas por cada participante.

<u><i>comportamentos</i></u>	<u><i>leitura</i></u>	<u><i>escrita</i></u>	<u><i>releitura</i></u>
<i>uso de estratégias na leitura de livros</i>			
movimento direcional			
busca significado			
boa memória para o que leu			
lê parando em cada palavra			
lê mensagem precisa			
localiza dicas particulares no texto			
<i>comportamento diante da dificuldade</i>			
tenta novamente			
pede ajuda			
procura outras dicas			
<i>comportamento diante do erro</i>			
substitui o erro buscando sentido com texto anterior			
forma sequência de letras aceitável			
<i>comportamento de autocorreção</i>			
retorna ao começo da linha			
repete apenas a mesma palavra			
repete apenas o som que leu errado			
retorna apenas algumas palavras			
continua na linha até o fim			
<i>checagem entre estratégias</i>			

<u><i>comportamentos</i></u>	<u><i>leitura</i></u>	<u><i>escrita</i></u>	<u><i>releitura</i></u>
checa linguagem por dicas visuais			
ignora discrepância cometida na leitura em relação à estrutura da palavra			
procura por dicas na linha anterior			
<i>leitura e escrita das palavras</i>			
atenta para a letra inicial da palavra			
atenta para a letra final e a inicial			
atenta para a letra final			
conhece alguma palavra com todos os detalhes			
relata experiência anterior com alguma palavra			
<i>reconhecimento dos sons das palavras</i>			
articula palavra lentamente			
relê cuidadosamente o que escreveu			
separa as palavras em sílabas			
reconhece palavras individuais em uma sentença			
<i>traçado das letras</i>			
faz traçado das letras facilmente			
faz traçado sem copiar			
<i>reconhecimento visual</i>			

<u>comportamentos</u>	<u>leitura</u>	<u>escrita</u>	<u>releitura</u>
identifica letras			
detecta erro devido a confusão nas letras			
reconhece outras palavras que começam com o mesmo som			

Tabela 2 – Estratégias analisadas em cada sessão de tutoria.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram coletados os seguintes dados: (a) registro corrente da leitura em voz alta dos livros utilizados; (b) amostras de escrita obtidas nas lições; (c) relato escrito da professora em diferentes momentos da tutoria sobre o desempenho dos participantes. Esse relato foi feito de forma espontânea sobre cada aluno, tendo sido solicitado apenas que a professora escrevesse as mudanças e dificuldades apresentadas por cada aluno (ver no Anexo H o primeiro relatório apresentado pela professora sobre o participante 1); (d) respostas dadas pelos alunos nas tarefas de avaliação de leitura e escrita contidas no Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay em três momentos distintos – pré-teste, teste intermediário e pós-teste; (e) registro das estratégias de leitura usadas pelos alunos durante as leituras – o registro das estratégias foi feito em todas as sessões.

PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO

A intervenção ocorreu no período de março a julho de 2009. Foram realizadas em média 40 sessões, sendo 45 com o participante 1, 36 com o participante 2, 43 com o participante 3 e 33 com o participante 4. As sessões ocorreram em média 3 vezes por semana – com a duração média de trinta minutos – e foram realizadas pela pesquisadora.

A descrição pormenorizada da intervenção é feita na seção de resultados.

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da Avaliação do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita são apresentados em porcentagem. O critério utilizado para a discussão é:

- 0 a 20% —> muito insatisfatório
- 20% a 40% —> insatisfatório
- 40% a 60% —> médio
- 60% a 80% —> satisfatório
- 80% a 100% —> muito satisfatório

INTERVENÇÃO

Participante 1

O participante 1 realizou 45 sessões de tutoria, sendo em média de três encontros por semana.

Todas as sessões iniciavam com a leitura de um livro. De início, os livros eram bem simples, com palavras sem encontros vocálicos ou consonantais. Nas primeiras sessões, o participante demorava muito tempo para ler um livro, portanto, quando precisava ler um livro maior, a leitura era realizada em duas sessões.

Após a leitura realizada pela criança, era feita uma interpretação oral da história, mas algumas vezes a pesquisadora precisava reler a história para a criança conseguir interpretá-la. Depois da interpretação, era dada à criança uma folha de sulfite em branco. As palavras eram ditadas pela pesquisadora e na maioria das vezes retiradas da história que a criança acabara de ler. Os livros lidos pelo participante foram:

Número da sessão	Data	Livro
2	18/03/2009	O macaco e a mola
3	23/03/2009	O macaco e a mola
4	24/03/2009	O pato e o sapo
5	26/03/2009	O pote de melado
6	27/03/2009	Fogo no céu
7	30/03/2009	Fogo no céu
8	31/03/2009	O galo Maluco (parte 1)
9	01/04/2009	O galo Maluco (continuação)
10	03/04/2009	O Peru de Peruca
11	06/04/2009	O Peru de Peruca
12	07/04/2009	O pato e o sapo (parte 1)
13	08/04/2009	O pato e o sapo (cont.)
14	13/04/2009	O rabo do gato
15	14/04/2009	O pote de melado
16	15/04/2009	Regina e o Mágico
17	17/04/2009	Regina e o Mágico (cont.)
18	22/04/2009	A banana (parte1)
19	23/04/2009	A banana (cont.)
20	27/04/2009	O pega pega
20	27/04/2009	O pote de melado
21	28/04/2009	A banana
22	29/04/2009	Dia e Noite
23	05/052009	A boca do sapo (parte1)
24	06/05/2009	A boca do sapo (cont.)

Número da sessão	Data	Livro
25	07/05/2009	O pote de melado
26	18/05/2009	A boca do sapo (parte1)
27	19/05/09	A boca do sapo (cont.)
28	20/05/09	A banana
29	21/05/09	O macaco e a mola
30	25/05/09	A bota do bode
31	28/05/09	A bota do bode
32	29/05/09	Gato sapeca
33	03/06/09	Dia e Noite
34	04/06/09	Dia e Noite
35	05/06/09	A perereca sapeca
36	08/06/09	A bota do bode
37	09/06/09	O balaio do rato
38	15/06/09	Chuva
39	16/06/09	O jogo do puxa puxa (parte1)
40	17/06/09	O jogo do puxa puxa (cont.)
43	24/06/09	O jogo do puxa puxa
44	26/06/09	Na roça (parte1)
45	29/06/09	Na roça (cont.)
45	29/06/09	A bota do bode

Tabela 3 – Sequência de livros lidos pelo participante 1.

O gráfico a seguir mostra a evolução do desempenho do participante 1 na leitura de livros. Trata-se de uma criança cujo rendimento inicial era muito insatisfatório, pois apresentava muita dificuldade. Foi necessário um trabalho cuidadoso na escolha da sequência dos livros, e a pesquisadora manteve-se sempre atenta às palavras presentes em cada livro, procurando valorizar o que a criança já sabia e incentivando-a a buscar algo novo, mas que não oferecesse muita dificuldade.

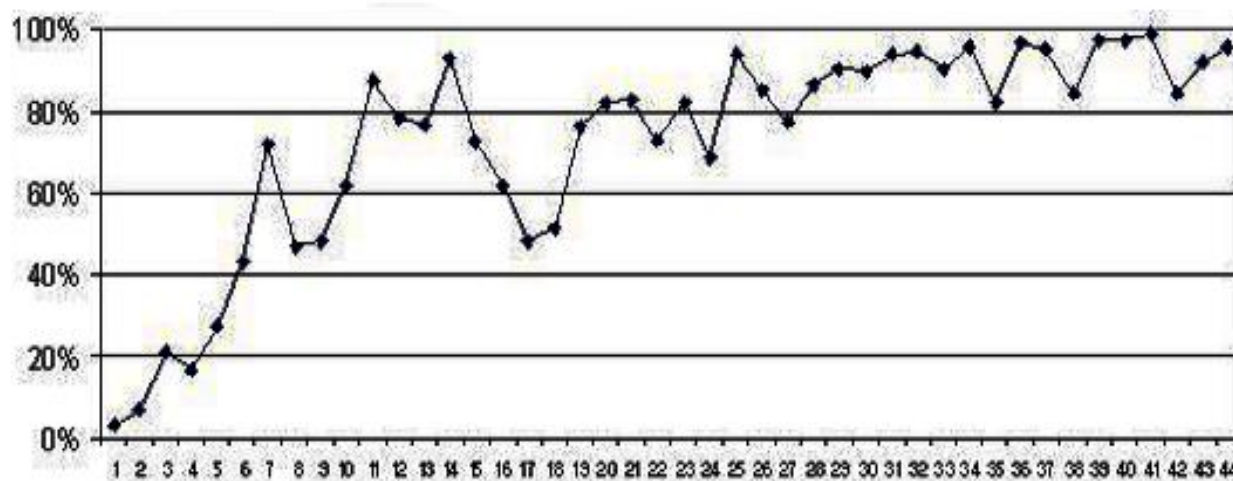


Figura 1 – Desempenho do participante 1 na leitura de livros.

Observa-se nesse gráfico que esse participante teve uma grande evolução nas sete primeiras semanas, chegando a ficar perto da porcentagem de acerto esperada na pesquisa (80%). As quedas de desempenho observadas (entre o 8º e o 9º encontro e entre o 17º e o 18º) foram consequência da leitura de um livro novo que exigia do participante um nível de conhecimento maior, por causa de algumas palavras com encontros consonantais. Após o 20º encontro, pode-se observar que o participante praticamente manteve uma porcentagem de acerto entre 80% e 100%. Esse gráfico mostra a importância do cuidado na escolha dos livros de tutoria e como isso propicia o bom desempenho do participante.

Nas duas primeiras semanas, na maioria das sessões, a parte de escrita foi trabalhada somente com alfabeto móvel, tanto de madeira quanto em 3D. Usar o alfabeto móvel em vez do ditado no papel permitia maior facilidade à criança no momento da correção e facilitava a interação da pesquisadora com a criança no momento de questionar alguma coisa ou sugerir alguma mudança de letra. O alfabeto móvel era utilizado no decorrer das

sessões quando a pesquisadora tinha a intenção de trabalhar alguma dificuldade específica ou simplesmente fazer atividades diferentes além do ditado na folha.



Figura 2 – Participante 1 utilizando o alfabeto móvel.

Em relação à escrita, no início das sessões a criança tinha muita dificuldade em escrever as palavras ditadas, conseguindo escrever corretamente apenas as palavras que havia decorado em sala de aula, como *macaco* e *bolo*, entre outras. A escrita apresentada a seguir, produzida em março, mostra a criança em um momento de transição, ora colocando consoante e vogal para a sílaba, ora colocando apenas vogal. As palavras ditadas foram: *macaco*, *mola*, *mala*, *pula*, *maluca*, *bola*, *cavalo*, *boneca* e *mágica*.

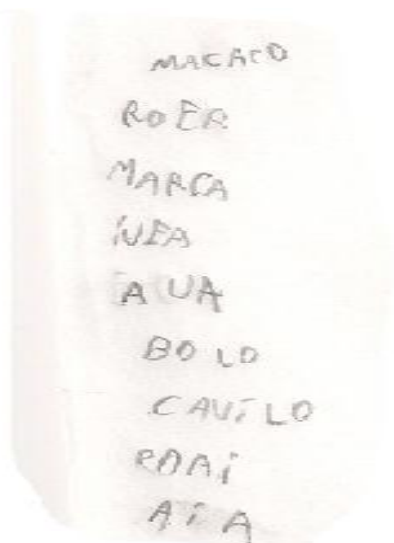


Figura 3 – Modelo de escrita do participante 1 no dia 18 de março.

Na última semana de março, a criança já demonstrava um conhecimento maior das letras e não precisava mais de tanta ajuda ao escrever palavras simples. As palavras a seguir são: *pote*, *melado*, *pulou*, *bule* e *panela*. São palavras presentes no livro “O pote de melado”.

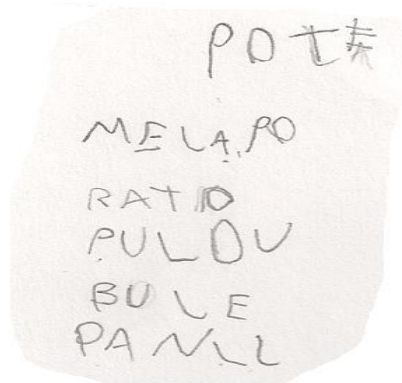


Figura 4 – Modelo de escrita do participante 1 no dia 26 de março.

A escrita a seguir é da primeira sessão de abril. As palavras são: *galo*, *gato*, *Guto* e *ataca*. São palavras presente no livro “O galo maluco”, lido pela criança no dia. Nessa atividade, não houve interferência da pesquisadora, os traços abaixo das letras foram colocados por iniciativa da criança no momento da leitura das palavras e deixam clara uma leitura alfabética.

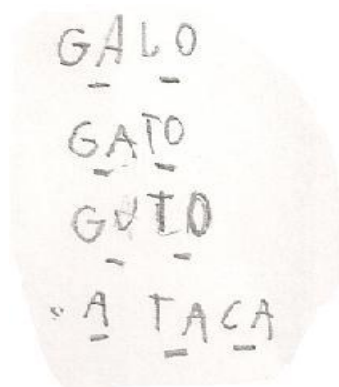


Figura 5 – Modelo de escrita do participante 1 no dia 1º de abril.

Para auxiliar a criança na compreensão da escrita alfabética e também para trabalhar algumas palavras ou aspectos ortográficos mais específicos, utilizava-se uma atividade elaborada pela pesquisadora em que era colocado um desenho ao lado do número de quadradinhos correspondente ao número exato de letras para escrever a palavra correspondente ao desenho. A seguir está um modelo dessa atividade.

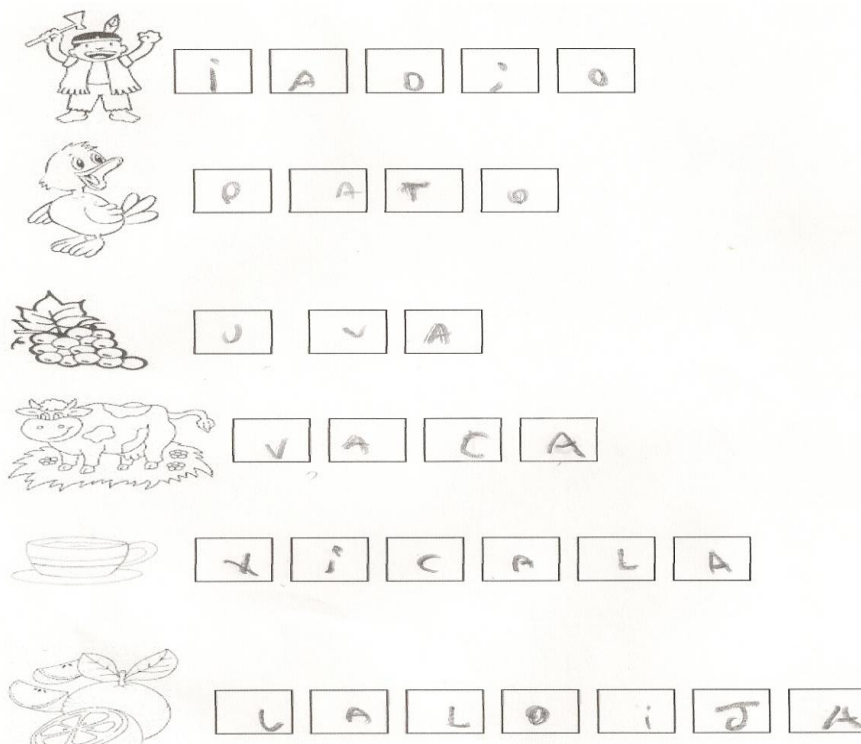


Figura 6 – Modelo de escrita do participante 1 no dia 13 de abril.

O modelo de escrita a seguir foi feito pelo participante no dia 24 de junho. São algumas palavras retiradas do livro “O jogo do puxa-puxa”, lido no dia por ele. A intenção da escolha dessas palavras foi verificar a escrita do participante das palavras com X e com encontro vocálico. As palavras ditadas foram: *pulou*, *idéia*, *deixa*, *mexeu*, *puxou*, *jubo*, *bigode* e *papagaio*. Pode-se observar que o aluno não cometeu erro ao escrever as palavras solicitadas com X. Essa atividade foi realizada pelo participante sem nenhuma intervenção da pesquisadora.

PULOU
IDEIA
DEIXA
MEXEU
PULOU
GU.BA
BIBODE
PAPAGAIO

Figura 7 – Modelo de escrita do participante 1 no dia 24 de junho.

Outra atividade realizada pela criança em algumas sessões foi o *livro alfabético*, proposto por Clay (1985). Foi utilizada uma agenda de telefone nova em cuja frente era possível visualizar a sequência alfabética. De início, foi utilizada uma figura para cada letra (como *abelha* na letra A, *bola* na letra B e assim por diante). Percebendo-se que a criança não apresentava mais dificuldade na letra e que não precisava mais do suporte da figura, esta foi retirada. Pelo menos uma vez por semana, a criança usava esse livro alfabético para anotar as palavras novas que tinha aprendido. Nesses momentos, a tutora não interferia na anotação da criança nem na escrita nem na escolha das palavras.

Após uma produção escrita da criança, na folha ou com o alfabeto móvel, em algumas sessões a pesquisadora utilizava uma atividade mais lúdica, como jogo de memória contendo palavras que a criança estava aprendendo e o ABC animado, usado principalmente para chamar a atenção da criança para a letra inicial das palavras.

Uma atividade sugerida por Clay (1985, 1993) e utilizada com frequência com esse participante foi o *cut up*. A criança inventava uma frase e escrevia ou não essa frase. Então, a pesquisadora escrevia essa frase em uma folha de sulfite com letras grandes e com caneta colorida. Em seguida, a frase era mostrada para a criança para confirmar ser a mesma inventada pela criança. Após a leitura da criança, a pesquisadora recortava a frase separando as palavras e o ponto-final, e por fim a criança reorganizava e lia para verificar se estava correta.



Figura 8 – Participante 1 realizando a atividade de *cut up*.

A última atividade da sessão era a leitura de uma nova história pela pesquisadora. A história era escolhida com muito cuidado. As palavras do livro eram verificadas cuidadosamente para não apresentar à criança uma dificuldade muito grande. A história lida pela pesquisadora era a mesma que seria lida pela criança no início da próxima sessão de tutoria.

No seu relato sobre o participante, a professora da sala diz que ele começou o ano no nível pré-silábico. Ela diz que “após três semanas de intervenção, a criança está no nível silábico com valor na escrita reconhecendo o som de todas as vogais em palavras”. Ela relata que o aluno não se contenta em reconhecer somente o som das vogais e coloca qualquer consoante para não deixar somente as vogais. O relato traz ainda a informação de que a criança associa o som que ouve a uma determinada palavra que conhece, recurso esse utilizado nas primeiras sessões de tutoria. A professora reforçou em vários momentos o fato de a criança não se contentar mais apenas com as vogais e se esforçar para colocar as consoantes ao escrever uma palavra. Ela finaliza o relato dizendo que o aluno está mais esforçado e adora participar de todas as atividades da sala.

No segundo relato, apresentado na nona semana de intervenção, a professora diz que a criança melhorou na leitura e escrita de algumas sílabas cujo som antes não reconhecia. Diz que em sala ele lê de forma silabada (isto é, lê uma sílaba de cada vez) e já escreve de forma alfabética, mas ainda com várias trocas ortográficas e sonoras. O aluno segmenta algumas palavras na frase e identifica o uso dos pontos no final das frases utilizando principalmente o ponto-final. Ela relata que o desempenho da criança é inconstante, ou seja, o que ele consegue fazer facilmente em um dia não consegue no dia seguinte, comportamento também observado na tutoria. É uma criança que melhorou muito a leitura

e escrita, e grande parte dessa mudança e dos aspectos trabalhados na tutoria se reflete em sala de aula.

O último relato apresentado pela professora, na última semana de intervenção, mostra otimismo em relação ao aluno dizendo que, apesar de ele ainda apresentar dificuldades, está mais interessado nas atividades de leitura, realizando em alguns momentos leitura em voz alta na sala de aula e sendo incentivado para tal pelos colegas. A professora relata que ele está lendo com mais facilidade palavras sem encontros consonantais e que está solicitando mais a sua ajuda quando tem dúvida. Em relação à escrita, ele apresenta uma escrita alfabética na qual os erros em palavras mais simples estão diminuindo e tenta sozinho escrever as palavras mais difíceis. A professora conta que ele ainda apresenta um desempenho inconstante em sala de aula, ora realizando as tarefas com facilidade, ora não conseguindo realizá-las. A professora comentou que na reunião de pais do bimestre iria conversar com a família para expor a situação e sugerir uma avaliação.

Participante 2

Esse participante esteve presente em 36 encontros de tutoria, em média três encontros por semana. Ele faltava com frequência no início do ano, o que prejudicou a realização das intervenções. Nas primeiras semanas de tutoria, foi necessário fazer uma adaptação, pois ele não queria ler os livros ou escrever. Nessas sessões, foram usados alguns recursos, como alfabeto móvel, lousa magnética, carimbos e jogo de memória. Houve dois encontros em que a pesquisadora apenas conversou com o participante estimulando-o a ler e tentando convencê-lo de que ele era capaz de aprender a ler e escrever e que isso era importante para ele.

A tabela a seguir mostra a sequência de livros lidos pelo participante nos encontros de tutoria.

Número da sessão	Data	Livro
1	19/03/09	O macaco e a mola
2	30/03/09	O macaco e a mola
3	31/03/09	O pato e o sapo
4	01/04/09	O pato e o sapo (parte 1)
6	06/04/09	Palavras opostas
6	06/04/09	O pato e o sapo
7	07/04/09	O pato e o sapo (parte 1)
9	13/04/09	O rabo do gato
10	14/04/09	O pote de melado
12	17/04/09	O macaco e a mola
13	22/04/09	O pote de melado
14	23/04/09	O pega pega
15	05/05/09	O pega pega
16	06/05/09	Fogo no céu
17	07/05/09	A bota do bode (parte 1)
18	08/05/09	A bota do bode (cont.)
18	08/05/09	O galo maluco (parte 1)
19	11/05/09	O galo maluco (cont.)
20	20/05/09	O galo maluco (parte 1)
21	21/05/09	O galo maluco (cont.)
22	25/05/09	Gato Sapecta
24	29/05/09	Ai que medo
25	03/06/09	A banana
26	05/06/09	Dia e noite

Número da sessão	Data	Livro
27	08/06/09	A perereca sapeca
27	08/06/09	A bota do bode
28	09/06/09	A perereca sapeca
30	16/06/09	Chuva
32	18/06/09	O jogo do puxa puxa
33	22/06/09	O que tem dentro?
34	26/06/09	O que tem dentro?
35	26/06/09	Na roça
36	29/06/09	O macaco medroso

Tabela 4 – Sequência de livros lidos pelo participante 2.

A figura abaixo apresenta o desempenho do participante em relação à leitura dos livros de história no decorrer dos encontros de tutoria. A ordem dos livros foi escolhida de acordo com o nível de dificuldade dos mesmos e em alguns momentos o livro foi escolhido pelo participante.

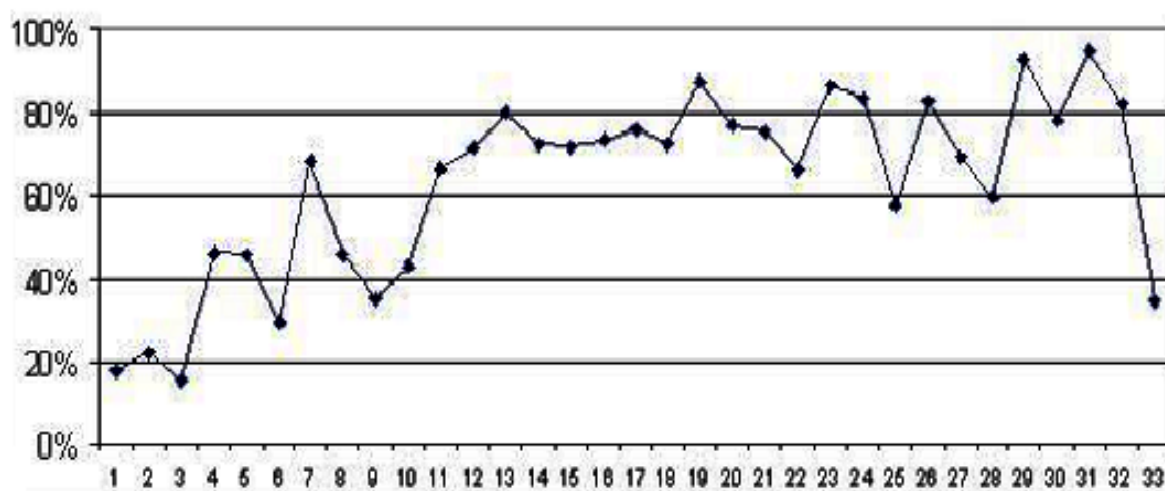


Figura 9 – Desempenho do participante 2 na leitura de livros.

Devido à resistência do participante em realizar as atividades de leitura e escrita nos primeiros encontros, foi necessário fazer acordos com ele, como, por exemplo: ler apenas metade do livro em cada encontro, ele ler uma parte e a pesquisadora outra. Esses acordos foram feitos até o momento em que o participante foi realizando a leitura de forma mais espontânea e sem se queixar de ter que ler um livro ou falar que não iria conseguir.

Pelo gráfico, pode-se perceber que nos primeiros encontros ele acertava apenas palavras que já sabia de cor, como *pato*, *sapo*, *vaca*. Para aumentar o número de palavras lidas corretamente, foi necessário fazer um trabalho de apresentação antes de realizar a leitura. Sendo assim, nas primeiras semanas a pesquisadora desenvolvia algumas atividades, como jogo de memória, escrever palavras faltando letras para ele completar e dominó com as palavras e figuras, as quais ajudavam o participante a conhecer as propriedades e características de algumas palavras mais recorrentes na história que ele iria ler e facilitavam-lhe a escrita na atividade de ditado.

Outra dificuldade encontrada com esse participante foi oferecer livros que se adequassem ao nível de sua dificuldade e que fossem curtos. Isso aconteceu porque ele é uma criança agitada que não tinha paciência de ler um livro um pouco maior. Dessa forma, foi necessário fazer uma busca por livros que tivessem poucas palavras e que fossem atrativos para ele. Alguns foram usados em virtude da sua extensão, e não do grau de dificuldade – caso do livro “Palavras opostas”, que, apesar de ter um número grande de palavras com encontros consonantais, contém poucas palavras e conseguiu chamar a atenção do participante. Outra alternativa utilizada para resolver a questão de ele achar os livros grandes foi fazer um acordo com ele de ler o livro em dois encontros. Essa alternativa foi utilizada até o momento em que ele começou a ler o livro inteiro sem perceber.

Em alguns encontros em que ele estava mais desatento e não demonstrava tanta vontade de fazer as atividades, era sugerido que escolhesse o livro que gostaria de ler entre as opções expostas. Essa alternativa foi usada para instigar o interesse dele e para que pudesse ter uma boa participação nas demais atividades do encontro, realizando-as sempre com a atenção voltada para a história lida por ele. Isso aconteceu, por exemplo, no último encontro, em que ele insistiu para ler um livro que estava próximo ao material utilizado no encontro anterior com outro participante.

Em cada sessão de tutoria, o participante também fazia uma produção escrita. O modelo de escrita a seguir foi produzido na primeira semana de intervenção. Após uma brincadeira com jogo de memória, com algumas figuras de escrita fácil, como *bule*, *gato*, *sapo*, entre outras, foi solicitado ao participante escolher algumas figuras. Após a escolha aleatória, foi solicitado que escrevesse o nome das figuras. As figuras escolhidas por ele, de acordo com a ordem de escrita abaixo, foram: *lua*, *sapo*, *cavalo*, *ovo*, *foca*, *sapato* e *navio*. Pode-se observar nesta escrita que na maioria das vezes ele coloca uma letra (no caso, vogal) para cada sílaba: as duas palavras monossílabas (*lua* e *ovo*) ele tentou escrever inteiras, acertando a primeira e escrevendo a segunda como “VOV”.

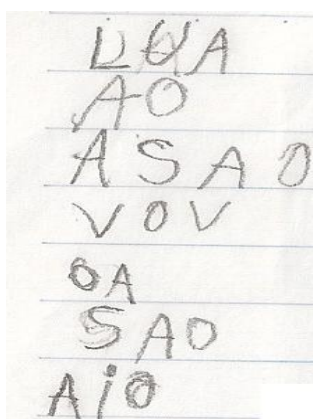


Figura 10 – Modelo de escrita do participante 2 no dia 03 de abril.

A atividade a seguir foi realizada na última semana de março. Nesse período, ele já estava usando com mais frequência uma vogal e uma consoante em cada sílaba. Para facilitar a escrita nessa etapa, em alguns encontros eram realizadas atividades como o exemplo a seguir, em que era dado o número de letras existentes em cada palavra para a criança completar. As palavras ditadas foram: *sapo*, *pato*, *boca*, *papo*, *fala* e *pula*.

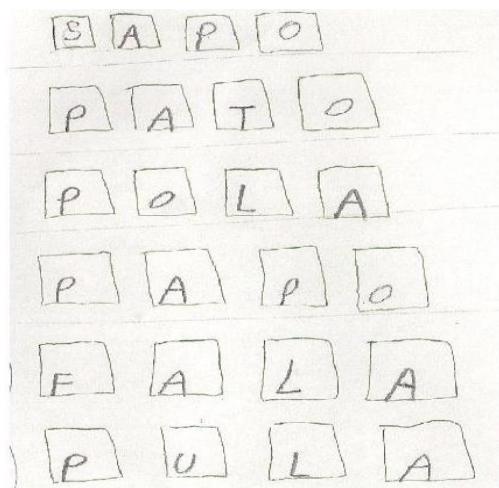


Figura 11 – Modelo de escrita do participante 2 no dia 31 de março.

No próximo modelo de escrita foi solicitado ao participante escrever a palavra que correspondia ao nome do desenho, fornecendo-lhe o número de letras correspondente a cada palavra, e não foi realizada nenhuma intervenção no decorrer da atividade. Para a palavra índio ele escreveu “idvou” e para pato, “papa”; ao lado da figura representando um cacho de uvas, ele escreveu “uou”; a palavra *vaca* foi escrita corretamente, mas *xícara* foi escrita “ixcaea” e laranja, “laueloa”. Nessa atividade, realizada na segunda semana de abril, percebe-se que ele ainda tem bastante dificuldade de escrever corretamente a vogal e consoante de cada sílaba.

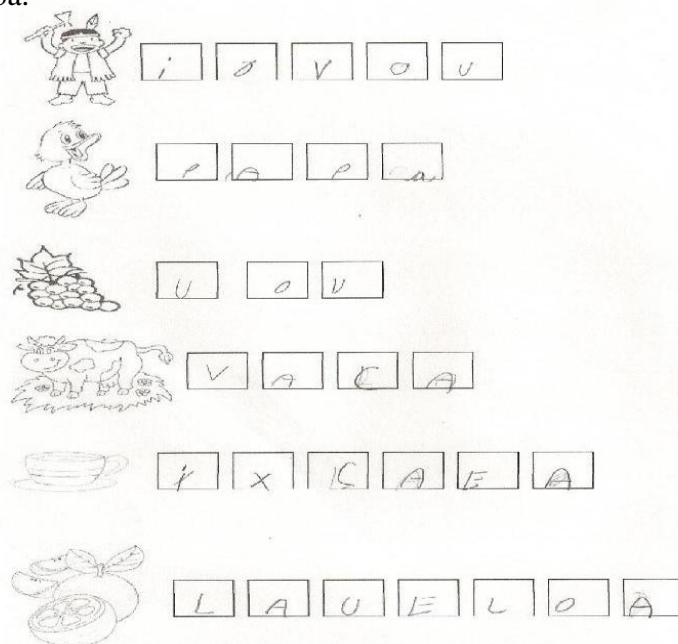


Figura 12 – Modelo de escrita do participante 2 no dia 13 de abril.

A atividade a seguir foi realizada na primeira semana de maio e consistiu num ditado de algumas palavras existentes na história “Fogo no céu”, lida pelo participante nesse encontro. As palavras foram: *bode*, *pato*, *pata*, *rato*, *galo* e *fugiu*. Nessa atividade, percebe-se que ele está em um momento de transição entre a letra de mão e a de forma e que já superou a fase de colocar uma letra para cada sílaba, pois usa mais consoantes na escrita, mas ainda comete trocas, como na palavra *galo*, que ele escreveu como “gavo”.

BODE
pata
pata
pata
gato
gato
foguete

Figura 13 – Modelo de escrita do participante 2 no dia 07 de maio.

No encontro em que foi realizada a atividade seguinte, foi trabalhado o livro “A de amigo”, que não contém história, apenas ilustrações. O aluno criou a própria história e então foi feita uma revisão oral de alguns livros que já tinham sido trabalhados até o momento e dos quais ele mais gostou. Após essa revisão oral, foi-lhe pedido que interpretasse algumas figuras do livro “A de amigo” e criasse uma frase sobre as figuras. Ele escreveu três frases: “Ele estava indo sentar e viu um gato”, “O moleque jogou a bola para o menino” e “O moleque chutou a lata”.

Ele estava indo sentar e viu um gato.
O moleque jogou a bola para o menino.
Um moleque chutou a lata.

Figura 14 – Modelo de escrita do participante 2 no dia 24 de junho.

A professora da sala apresentou três relatos sobre o desenvolvimento desse participante em sala de aula: o primeiro no início de abril, o segundo no início de maio e o último no final de junho.

No primeiro relato, a professora comenta que no início do ano o aluno estava no nível de escrita silábico e que ele só reconhecia as vogais e não lia. Após o início da intervenção, o aluno passou a reconhecer algumas sílabas iniciadas pelas letras P, S e B e a ler, embora bem vagarosamente. A professora destaca que o aluno melhorou em sua organização espacial e na disposição em executar as tarefas, apesar de continuar muito agitado em sala de aula.

No segundo relato, ela descreve que o aluno está mais participativo em sala de aula e que seu interesse pelas atividades de leitura aumentou. Em relação à escrita, ela comenta que ele está escrevendo mais palavras, principalmente palavras sem encontros vocálicos e consonantais. Um comportamento que ainda persiste na tutoria e que preocupa a professora em sala de aula é que, quando o participante não consegue realizar a atividade (ler ou escrever alguma palavra), ele se chama de burro e diz que não precisa aprender isso.

A professora começa o último relato falando sobre a permanente dificuldade do aluno de aceitar o erro e a intervenção. Ela comenta que, apesar de ter diminuído a frequência, ele ainda diz que não irá realizar a atividade quando não consegue realizá-la ou precisa de ajuda de um colega ou da professora. Ela ressalta que ele melhorou a organização espacial e a organização do caderno. O aluno está alfabetizado e já consegue escrever algumas palavras com encontros consonantais, como BR, PR, entre outros.

Participante 3

O participante 3 realizou 43 tutorias, sendo em média de três encontros por semana, este participante não apresentou ausências nas tutorias, sendo um aluno com baixo índice de falta escolar.

Após a professora da sala ter se referido ao participante 3 como um aluno com baixo aproveitamento em leitura e escrita, foi feita uma primeira avaliação com essa criança com os instrumentos de Avaliação Diagnóstica. Concluída a avaliação, o aluno participou de 3

encontros com o objetivo de aproximá-lo da pesquisadora. Assim, as atividades realizadas não tinham o objetivo de ensinar e envolviam apenas conteúdos que o aluno já dominava.

A sequência de livros de histórias lidos pela criança foi a seguinte:

Número da sessão	Data	Livro
1	19/03/09	O macaco e a mola
2	23/03/09	O macaco e a mola
3	24/03/09	O pato e o sapo
4	26/03/09	O pote de melado
5	27/03/09	Fogo no céu
6	31/03/09	Fogo no céu
6	31/03/09	O macaco e a mola
7	01/04/09	Regina e o mágico
8	03/04/09	O peru de peruca
9	06/04/09	O peru de peruca
10	08/04/09	Dia e noite
11	13/04/09	Dia e noite
11	13/04/09	A banana
12	14/04/09	O pega pega
13	15/04/09	O pega pega
14	17/04/09	O balaio do rato
15	22/04/09	A boca do sapo
16	23/04/09	A boca do sapo
17	27/04/09	A bota do bode

Número da sessão	Data	Livro
18	28/04/09	Chuva
19	29/04/09	A casa feia
20	05/05/09	Fantasia
21	06/05/09	Ai que medo
22	07/05/09	A perereca sapeca
23	08/05/09	Um belo sorriso
24	18/05/09	Um belo sorriso
24	18/05/09	Gato sapeca
25	19/05/09	A arara cantora
26	20/05/09	O caracol viajante
27	21/05/09	O sonho da vaca
28	25/05/09	O sonho da vaca
29	28/05/09	O macaco medroso
30	29/05/09	A perereca sapeca
31	03/06/09	O jogo do puxa puxa
31	03/06/09	O sonho da vaca
32	04/06/09	A casa feia
32	04/06/09	Um belo sorriso
33	05/06/09	Chapéu de palha
33	05/06/09	Bicho feio bicho bonito
34	08/06/09	O jogo do pega pega
35	09/06/09	A casa feia
35	09/06/09	A festa encencada
36	15/06/09	Um bebê em forma de gente

Número da sessão	Data	Livro
37	16/06/09	O barulho fantasma
38	17/06/09	Chapéu de palha
39	18/06/09	A família Beagle
40	22/06/09	O que tem dentro
41	24/06/09	O mistério da lua
42	26/06/09	O peixe Pixote
43	29/06/09	A festa encencada

Tabela 5 – Sequência de livros lidos pelo participante 3.

Os livros seguiram uma sequência de dificuldade crescente, sendo o parâmetro o número de palavras com encontros vocálicos e/ou consonantais. A maioria dos livros foi lida mais de uma vez pelo aluno com o objetivo de verificar se houve melhora em algum aspecto da leitura ou simplesmente por ser uma história da qual ele gostou e escolheu ler novamente. Em alguns encontros, foi-lhe solicitado que escolhesse um livro para reler.

Houve uma preocupação em relação à sequência dos livros e ao grau de dificuldade. Para passar para o próximo livro, o aluno teria que obter uma porcentagem de acerto acima de 80%. Foi trabalhado um número específico de livros com o nível de dificuldade bem próximo; apenas quando o aluno atingisse 80% de acerto ou mais, eram apresentados livros mais difíceis. A figura abaixo mostra a porcentagem de acertos na leitura do participante no decorrer dos encontros.

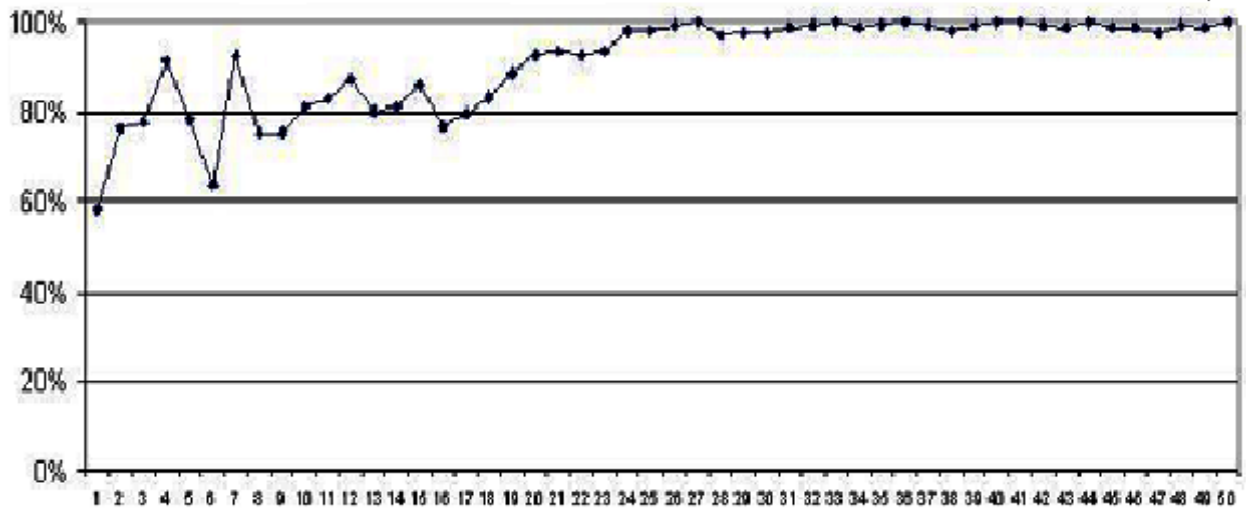


Figura 15 – Desempenho do participante 3 na leitura de livros.

Nessa figura, pode-se observar que o participante começou a intervenção com aproximadamente 60% de acerto na leitura do livro “O macaco e a mola”. Ao realizar a leitura desse livro e dos seguintes, ele cometia muitas trocas de letras, principalmente entre M e N, prejudicando assim a fluência da leitura. Tendo em conta essa dificuldade do participante de diferenciar algumas letras, foi feito um trabalho nos primeiros encontros voltado para tentar diminuir o número de trocas. Pode-se observar o efeito desse trabalho do encontro 17 em diante, já que há uma diminuição significativa das trocas de letras na leitura.

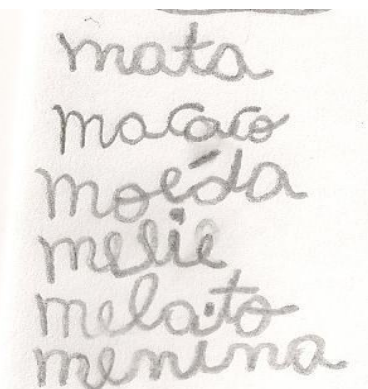
Após uma conversa para descontrair um pouco, era perguntado à criança sobre o que ela fez na última sessão de tutoria. Na maioria das vezes, ela reconhecia a história vendo o livro que tinha lido. Em algumas sessões, relia o livro lido no dia anterior, mas em geral fazia a releitura do livro lido pela pesquisadora no encontro anterior. Ao perceber algum livro com grau de dificuldade bem próximo ao último livro lido pelo aluno, a pesquisadora não fazia a primeira leitura, mas a criança. Para realizar essa leitura, a criança posicionava o livro na sua frente apoiado na mesa, tendo acesso nesse momento somente ao livro. Na maioria das leituras, o participante acompanhava a palavra que estava lendo com os dedos.

Ao término da leitura, era feita uma interpretação oral sobre a história. Nesse momento, o aluno observava detalhadamente os desenhos e a pesquisadora fazia algumas perguntas sobre personagens, tempo da história, local da história, enredo, entre outras.

Em seguida, era dada à criança uma folha de sulfite em branco e solicitado que escrevesse o próprio nome. A pesquisadora ditava algumas palavras para a criança escrever

relacionadas ou não à história lida pela criança. Em algumas atividades, usava-se esse momento para conversar com a criança sobre algumas regras ortográficas de uma maneira que ela percebesse as diferenças existentes e refletisse sobre a forma como escreveu e a forma como se escreve uma palavra, caso houvesse algo errado. Além das palavras, eram ditadas três ou quatro frases, dependendo da disposição do aluno e da dificuldade das frases. Ao ditar a frase, a pesquisadora conversava com a criança sobre a questão da segmentação da frase, sobre a letra maiúscula no início de frases e também sobre pontuação. Esses assuntos eram levantados como questões e comentários (por exemplo, após ter informado à criança que no final de frases se coloca o ponto-final, a pesquisadora lhe pedia que lesse a frase e perguntava se não estava faltando nada ali, se estava tudo correto) e com o tempo a criança fazia a releitura automaticamente para verificar se não havia esquecido nada, sem precisar da intervenção da pesquisadora.

O modelo de escrita a seguir foi produzido na última semana de março. As palavras foram ditadas para o participante pela pesquisadora com o objetivo de verificar as trocas de letras, principalmente de M e N. As palavras ditadas foram: *mata*, *macaco*, *moeda*, *melancia*, *melado* e *menina*. Pode-se observar que nessa atividade ele não realizou trocas entre o M e N iniciais ou intermediários. No caso da palavra *melancia*, ele escreveu “melie”, não conseguindo identificar a correspondência fonema-grafema no som “AN”. Ele também não conseguiu fazer essa correspondência na última sílaba da palavra. Na palavra *melado*, que ele escreveu como “melato”, pode-se observar uma troca entre D e T, consequência da reprodução da oralidade na escrita, já que por vezes ele comete o mesmo erro na fala.



A photograph of a piece of paper with handwritten text. The text consists of six lines, each containing a word written in a cursive, child-like script. The words are: 'mata', 'macaco', 'moeda', 'melie', 'melato', and 'menina'. The handwriting shows some spelling errors, such as 'melie' instead of 'melancia' and 'melato' instead of 'melado'.

Figura 16 – Modelo de escrita do participante 3 no dia 27 de março.

Na atividade seguinte, realizada na primeira semana de abril, foram ditadas para o aluno algumas palavras lidas no livro “Regina e o Mágico”. As palavras foram: *mágico*, *sacola*, *tigela*, *gemada*, *vareta* e *gelatina*. A primeira observação feita nessa atividade em comparação com a anterior foi a questão da letra: na atividade anterior, ele escrevera com a letra de mão e nessa, com a letra de forma. Esse fato foi questionado pela pesquisadora com a professora da sala, que comentou que o aluno está em fase de transição, escrevendo ora com uma letra, ora com outra. Pode-se observar que na maioria das palavras ditadas não houve erro, e no caso da palavra *mágico* ele acertou inclusive a acentuação. Mas na palavra *gelatina* ele cometeu uma troca entre M e N, escrevendo “gelatima”.

Em vista do bom desempenho do participante na escrita das palavras, a pesquisadora solicitou que ele criasse duas frases e as escrevesse. As frases criadas foram: “A girafa come tudo” e “Regina vê o mágico”. Ao se analisar a escrita das frases, percebe-se que ele não tem noção de espaçamento entre as palavras, de pontuação nem de parágrafo, sendo necessário destacar essas características para que ele possa ir assimilando as convenções necessárias à escrita de frases. Em relação à ortografia, percebe-se que não houve erro, exceto na palavra *come* da primeira frase, em que ele trocou o M pelo N, escrevendo “cone”.

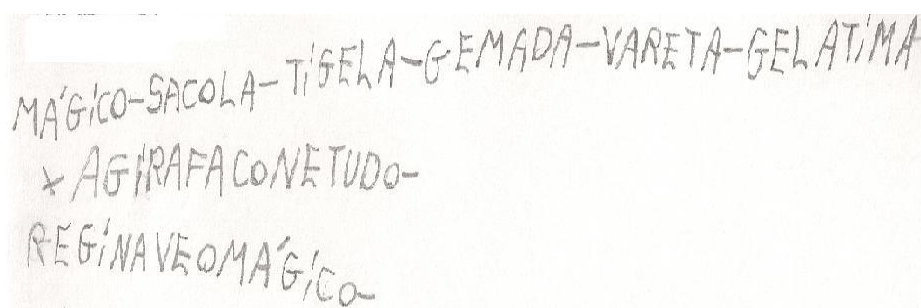


Figura 17 – Modelo de escrita do participante 3 no dia 1º de abril.

O modelo de escrita a seguir foi realizado no final de abril. As palavras foram retiradas do livro de história “A boca do sapo”, lido pela criança na sessão. As palavras ditadas foram: *boca*, *disse*, *minha*, *grande* e *pequeno*. O objetivo por trás da escolha dessas palavras foi verificar algumas possíveis trocas de letras e principalmente a escrita de palavras com encontros consonantais. Nota-se que, ao escrever a palavra *disse*, a criança

cometeu uma troca entre as letras D e T, escrevendo “tisse”. Essa troca, inicialmente cometida com bastante frequência pela criança, passou a não ser tão frequente nos encontros subsequentes. Para tentar diminuir essa troca, a pesquisadora realizou atividades de listas de palavras contendo essas letras, fazendo com que o participante escrevesse e lesse as palavras e percebesse a diferença existente entre os dois sons. Outra maneira de realizar esse tipo de lista é pedir para a criança completar algumas palavras com as letras D e T, e essa atividade auxiliou muito o participante em questão. Outra troca cometida por ele nessa atividade foi entre o M e o N na palavra *minha*, que ele escreveu como “ninha”. É interessante destacar que o aluno não se deu conta das trocas ao reler as palavras.

Em relação às palavras com encontros consonantais, percebe-se que a criança não apresentou muita dificuldade, pois conseguiu identificar a maioria dos sons dos encontros consonantais, apresentando mais dificuldade apenas nos encontros nh, lh e ch. A palavra que a criança teve mais dificuldade para escrever foi *pequeno*, que ela grafou “peno”. Na verdade, essa palavra envolvia um grau de dificuldade um pouco maior para esse participante nesse momento, pois a pesquisadora ainda não tinha trabalhado a questão do “qu” no meio de palavras.

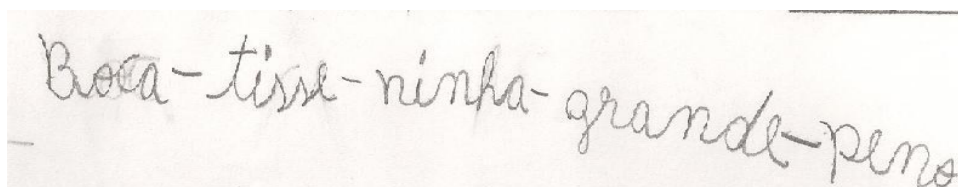


Figura 18 – Modelo de escrita do participante 3 no dia 22 de abril.

A escrita abaixo foi produzida na primeira semana de maio. As palavras foram escolhidas a partir da história “A perereca sapeca”, lida pela criança nesse encontro. O critério para escolher tais palavras foi a dificuldade da criança de ler algumas delas, e o objetivo era verificar se ela iria cometer a troca de M por N e como iria escrever palavras com encontros consonantais. As palavras ditadas foram: *perereca*, *saltar*, *chuva*, *criança*, *amigo*, *bicho*, *assustar* e *ninguém*. Percebe-se que a criança não cometeu trocas entre M e N nessa atividade. Em relação às palavras com encontros consonantais, ela não cometeu erro em palavras com um R com som fraco, como no caso de *perereca*, e também não houve problema com o som do CH, CR, já que a palavra *chuva* e o início da palavra

criança foram escritos corretamente. Entretanto, ao terminar de escrever *criança*, em vez de colocar o “Ç”, ele o substituiu por “SS”, e, ao realizar a leitura do que havia escrito, não verificou a troca, atribuindo o som do “Ç” ao “SS” sem nenhum problema. Ao escrever a palavra *assustar*, ele colocou apenas um S, ficando “asustar”, e, ao realizar a leitura, não se atentou à diferença sonora existente entre colocar apenas um S e SS.

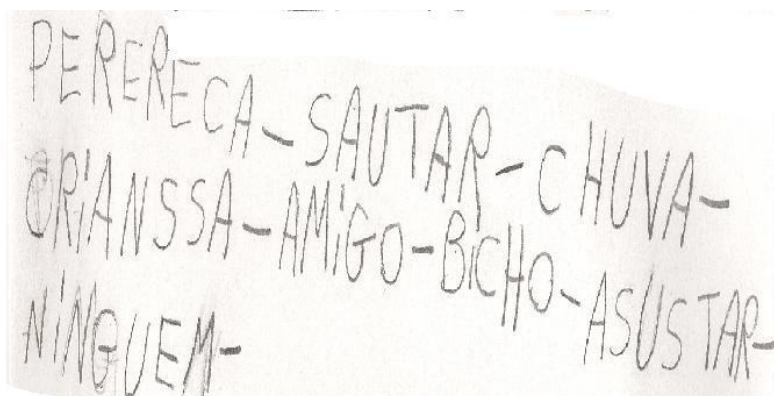


Figura 19 – Modelo de escrita do participante 3 no dia 07 de maio.

A escrita a seguir foi produzida na última semana de intervenção. Nessa atividade, pode-se ver a escrita de algumas palavras retiradas do livro “O peixe Pixote”. As palavras ditadas foram: *peixe, infeliz, claro, criança, água, sozinho, tamanho e brilho*. Comparando com a atividade anterior, pode-se ver que a criança passou da escrita com letra de forma para a escrita com letra de mão. Em relação à grafia das palavras, vê-se que o número de trocas de letras diminuiu, apesar de em alguns momentos ainda acontecer. Nota-se claramente o desenvolvimento da escrita desse participante no decorrer das atividades até o presente momento. É uma criança que diminuiu o número de trocas de letras, escreve palavras com encontros vocálicos e consonantais sem muitos erros ou dificuldade e utiliza a acentuação na maioria das palavras que precisam de acento.

As frases apresentadas a seguir foram criadas pela criança sobre o assunto do livro lido. Vê-se na escrita das frases que ela não apresenta mais problema em segmentar as palavras, não tendo dúvidas em relação a isso. Esse participante utiliza o ponto-final em todos os casos necessários e faz uso do ponto de interrogação em alguns momentos, além

de reconhecer o ponto de interrogação e seu significado e também a vírgula. Em relação à letra maiúscula no início de frases, em alguns momentos ele se lembra de utilizá-la; quando não a utiliza, se questionado se a frase escrita está correta, ao realizar a leitura, ele identifica o erro e coloca a letra maiúscula.

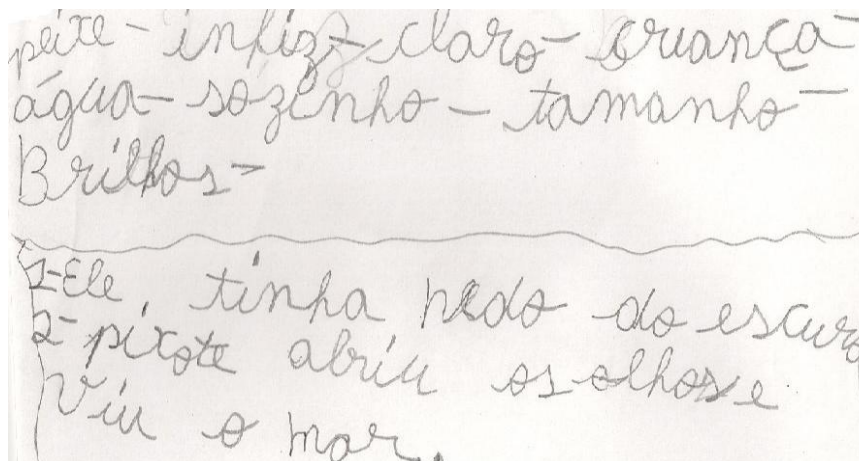


Figura 20 – Modelo de escrita do participante 3 no dia 26 de junho.

Nos seus relatos sobre o participante 3, a professora destaca a evolução dele na fluência da leitura e no aumento de interesse em participar das atividades de leitura em sala de aula. No primeiro relato, a professora diz que nesse curto período de intervenção o aluno melhorou a capacidade de leitura, reconhecendo mais sílabas e melhorando a fluência. O participante confunde algumas sílabas na escrita, como M e N, T e D, P, T e B. Em relação à segmentação na escrita de frases, a professora relata que o aluno está começando a segmentar algumas palavras.

No segundo relato, a professora diz que a fluência na leitura está aumentando a cada dia e que o aluno está pedindo para participar das atividades de leitura em sala de aula. Segundo ela, ele ainda apresenta grande dependência em formular seus pensamentos textuais, necessitando da constante intervenção em sala de aula. A professora destaca que das confusões e trocas de letras que o aluno realizava a única que permanece é a troca de M por N.

No último relato, a professora demonstra estar satisfeita com o progresso realizado pelo participante em sala de aula dizendo que ele está mais participativo nas atividades em

sala de aula e que está com a fluência de leitura no nível dos melhores alunos da sala. Sua escrita está muito boa e ele apresenta dúvidas apenas de ortografia, e não mais relacionadas a aspectos da alfabetização. As trocas cometidas por ele entre as letras M e N diminuíram, mas ainda acontecem em alguns momentos.

Participante 4

O participante 4 compareceu a 33 encontros. Por motivos pessoais, ele teve faltas frequentes do meio da intervenção em diante. Na maioria das sessões, lia livros de história e realizava uma produção escrita – seja ditado, criação de texto ou o caderno alfabético, em que ia registrando as palavras que ia aprendendo a escrever.

A tabela a seguir mostra a sequência de livros lidos pelo participante 4. Os livros foram escolhidos do mais fácil para o mais difícil. Muitos livros da lista não foram utilizados com esse participante por ele apresentar um bom desempenho em alguns momentos e o livro apresentar uma leitura fácil para ele.

Número da sessão	Data	Livro
1	19/03/09	O galo maluco
2	26/03/09	O galo maluco
3	27/03/09	O pato e o sapo
4	31/03/09	O pato e o sapo
5	01/04/09	O galo maluco
6	07/04/09	O macaco e a mola
7	08/04/09	O pote de melado

Número da sessão	Data	Livro
8	13/04/09	O pote de melado
8	13/04/09	O rabo do gato
9	14/04/09	Dia e noite
10	15/04/09	A banana
11	17/04/09	A banana
11	17/04/09	O pega pega
12	27/04/09	O pega pega
13	28/04/09	A bota do bode
13	28/04/09	A boca do sapo
14	29/04/09	Dia e noite
14	29/04/09	O balaio do rato
15	05/05/09	O balaio do rato
16	06/05/09	O retrato
17	07/05/09	O retrato
17	07/05/09	Ai que medo
18	08/05/09	Chuva
18	08/05/09	A perereca sapeca
19	18/05/09	Chuva
20	19/05/09	O caracol viajante
21	20/05/09	A arara cantora
22	29/05/09	O sonho da vaca
23	03/06/09	O jogo do puxa puxa
24	04/06/09	A casa feia
25	05/06/09	Bicho feio Bicho bonito

Número da sessão	Data	Livro
26	08/06/09	Surpresas
27	09/06/09	Fantasia
27	09/06/09	O jogo do pega pega
28	15/06/09	Um bebê em forma de gente
30	18/06/09	A família Beagle
31	24/06/09	O que tem dentro?
32	26/06/09	Na roça
33	29/06/09	O macaco medroso

Tabela 6 – Sequência de livros lidos pelo participante 4.

O gráfico abaixo mostra a porcentagem de acertos na leitura dos livros no decorrer dos encontros de tutoria.

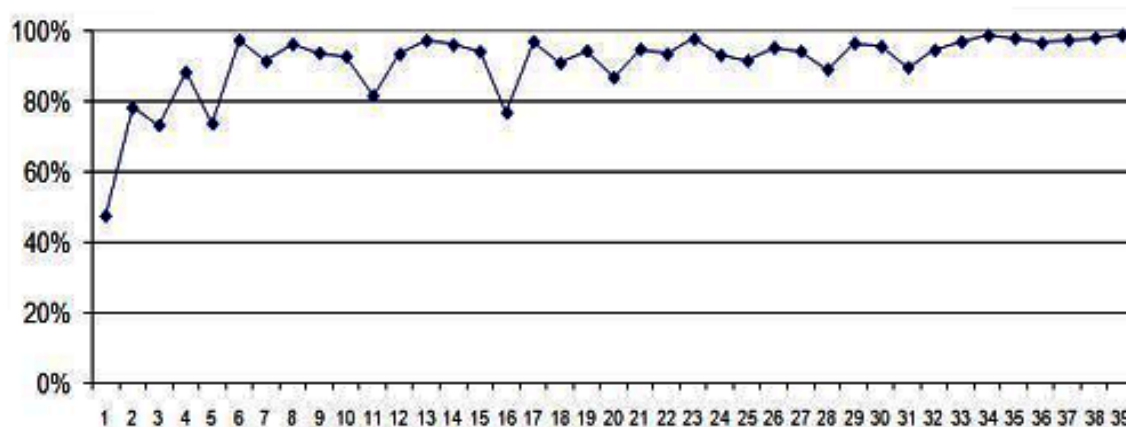


Figura 21 – Desempenho do participante 4 na leitura de livros.

O primeiro livro lido por ele foi “O galo maluco”, do qual ele acertou 48% das palavras. Nessa leitura, ele cometeu muitas trocas de letras – P por B, T por D e F por V, entre outras, como C por T, como no caso da palavra *cuca*, que ele leu em toda a história como “tuca”. Nos encontros seguintes, foi realizado um trabalho para ensinar o

participante a perceber o erro e fazer a autocorreção: era-lhe solicitado que relese a palavra que tinha errado e que verificasse onde tinha errado. Caso ele não identificasse o erro, a pesquisadora mostrava o engano e em uma próxima vez era feito o mesmo processo de deixá-lo identificar sozinho em que havia errado. Com o tempo, não foi mais necessária a intervenção da pesquisadora em relação a essas trocas, e assim aumentou o número de acertos na leitura dos livros, ficando acima de 80%. A sequência de livros foi escolhida de modo a ir trabalhando progressivamente essas trocas, sendo sanadas uma a uma. Com o decorrer dos encontros, a dificuldade do livro aumentava e a exigência em relação à leitura também. Do vigésimo encontro em diante, foi trabalhada de forma mais efetiva com a criança a questão de estruturação de frases e pontuação (vírgula, ponto-final, ponto de exclamação).

Além da leitura, em cada sessão a criança realizava uma escrita que também foi sendo observada para que as palavras partissem sempre do que ela já conhecia. O grau de dificuldade aumentou paulatinamente e sempre em relação com a leitura realizada por ela.

O modelo de escrita a seguir foi produzido no quarto encontro de intervenção. As palavras foram retiradas da história “O pato e o sapo”, lida pelo participante nesse dia. As palavras foram: *lago*, *mato*, *patada*, *risada*, *cara*, *danado*, *vida* e *amigo*. O objetivo de escolher essas palavras foi verificar se ele cometeria algumas trocas na escrita que cometeu na leitura, mas se notou que ele escreveu corretamente a maioria das palavras e que cometeu poucas trocas. Ao reler as palavras escritas, ele fez uma autocorreção na palavra *vida*, que havia escrito “viao”. Ao ler a palavra *amigo*, ele percebeu que havia algo errado, mas não conseguiu descobrir em quê. Não houve intervenção da pesquisadora nessa atividade.

As duas frases abaixo das palavras foram ditadas pela pesquisadora e retiradas do livro lido no dia. O objetivo era verificar como o participante iria estruturar as frases e se iria colocar alguma pontuação. Como se pode observar, ele usou somente letras maiúsculas, não sendo possível identificar se ele tem o conhecimento da letra maiúscula no início de frases. Ao escrever as frases, ele não apresentou dúvidas quanto à segmentação, não cometendo nenhum erro. Nestas duas frases, ele não utilizou nenhum sinal de pontuação, e a pesquisadora não entrevistou quanto a isso nesse momento.

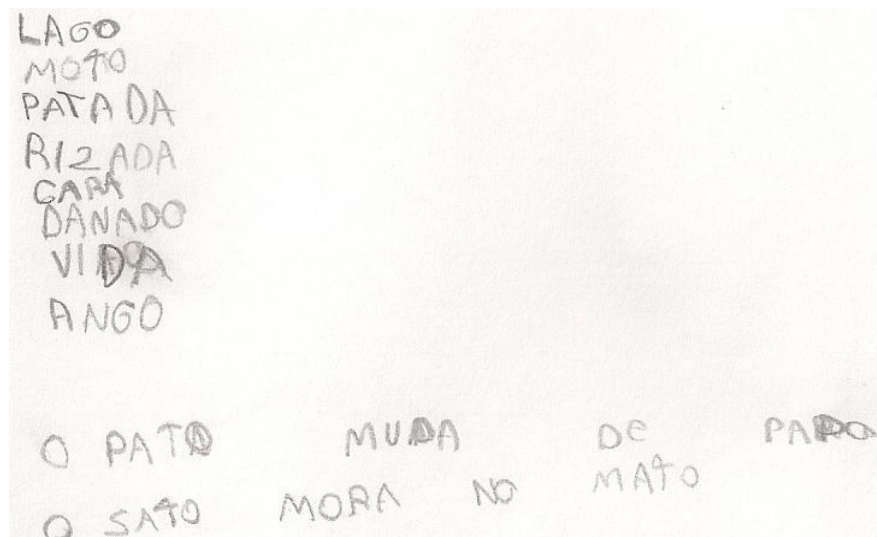


Figura 22 – Modelo de escrita do participante 4 no dia 27 de março.

A atividade a seguir foi produzida na última semana de abril. As palavras ditadas foram: *botar*, *colocou*, *sumiu*, *andou*, *nosso* e *falou*. Foram retiradas da história “A bota do bode”, e o objetivo dessa escolha foi observar a escrita de algumas palavras com encontros vocálicos e consonantais nas quais ele apresentou alguma dificuldade ao realizar a leitura. A palavra que ele teve mais dificuldade para escrever foi *colocou*. Ao tentar escrevê-la, ele pronunciava várias vezes a palavra lentamente enquanto se autocorrigia. Quando ele escreveu a palavra *nosso*, a pesquisadora solicitou que fizesse a leitura dessa palavra para verificar se ele percebia que estava faltando algo. Após ele ler a palavra, a pesquisadora questionou que estava faltando uma letra e se ele sabia qual era. Ele releu a palavra mais duas vezes, mas não conseguiu perceber a diferença de sons entre “S” e “SS”.

As três frases foram sugeridas pelo participante sob a orientação de falar três frases que tinham a ver com a história lida por ele. As frases foram: “O rato sumiu na bota”, “O bode viu uma bota” e “A bota é uma boa casa”. Nota-se nas frases que ele intercala com frequência as letras de mão e de forma e maiúsculas e minúsculas, mas, independentemente dessa variação na forma de escrever, a letra inicial é sempre maiúscula. Outro fator que se manteve nas três frases e que também tinha sido utilizado nas sessões anteriores é o ponto-final. Em relação à segmentação, ele não apresentou dúvidas, fazendo a divisão correta das palavras sem necessitar de ajuda.

Na última frase, pode-se observar que ele escreveu uma palavra da forma como fala e, ao realizar a leitura, não percebeu o erro cometido. Nesse momento, a pesquisadora não

fez nenhuma intervenção em relação a isso, mas é uma questão que precisa ser trabalhada com essa criança.

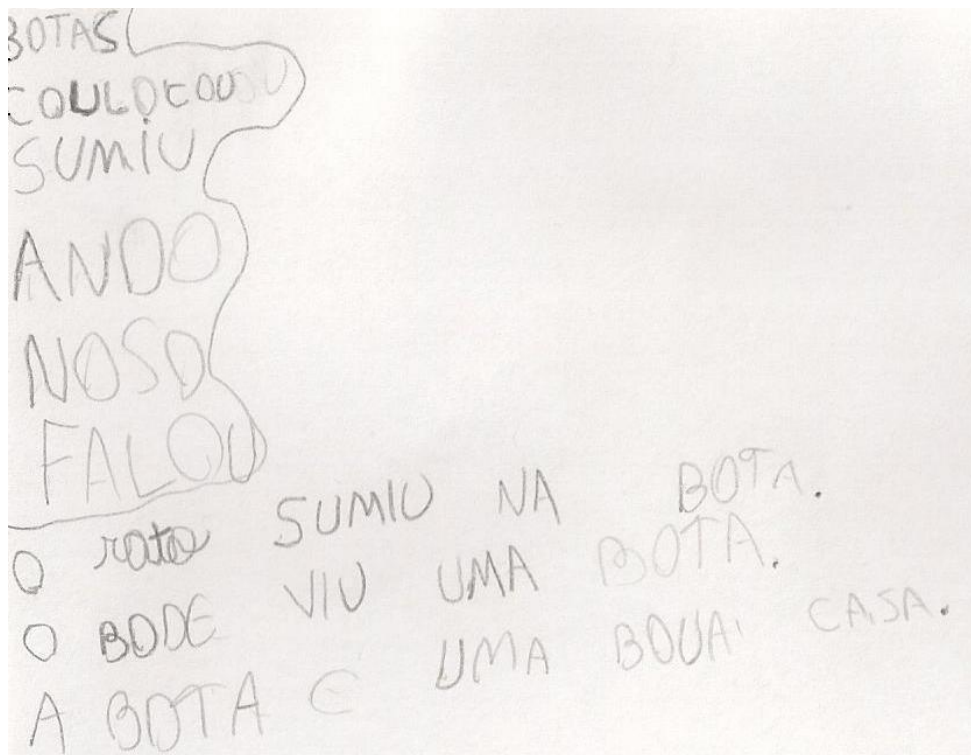


Figura 23 – Modelo de escrita do participante 4 no dia 27 de abril.

A escrita a seguir foi produzida na primeira semana de maio, antes da Avaliação do Levantamento Diagnóstico Intermediário. As palavras, retiradas do livro “O balaio do rato”, foram: *balaio*, *goiaba*, *cabeça*, *deixou*, *subiu* e *aqui*. O objetivo era verificar se havia alguma dificuldade para escrever palavras com encontros vocálicos, e pode-se perceber que não, pois ele não cometeu nenhum erro. Uma dificuldade nova foi acrescentada nesse ditado com a palavra *cabeça*. Antes de iniciar de fato a tutoria nesse dia, o participante fez algumas perguntas sobre a diferença entre as letras “C” e “Ç” e disse que a professora estava trabalhando isso na classe, mas que ele não havia entendido. Essa é uma dificuldade ortográfica recorrente e será necessária uma atenção maior para que ele perceba quando usar o “Ç”.

As três frases foram retiradas do livro lido no dia e contemplaram palavras com encontros vocálicos e com “Ç”. As frases ditadas foram: “O gato coçou a cabeça”, “O rato falou de novo” e “A girafa entortou o pescoço”.

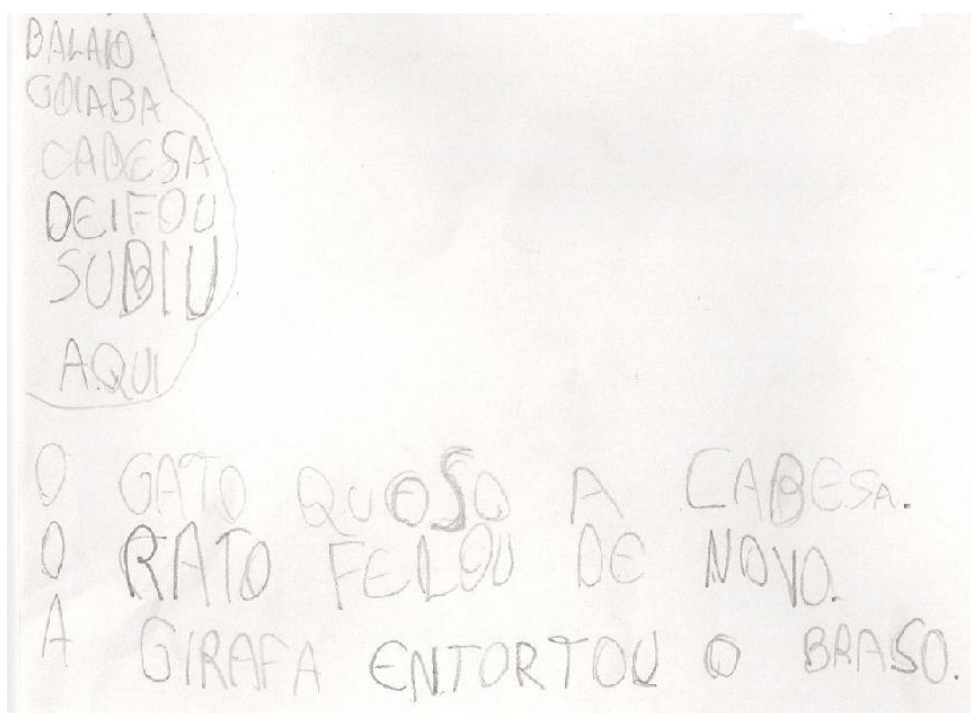


Figura 24 – Modelo de escrita do participante 4 no dia 05 de maio.

A professora apresentou três relatos sobre o desempenho do participante 4 no decorrer da intervenção.

No primeiro relato, ela diz que o aluno começou o ano alfabetizado, mas em transição, pois cometia muitas trocas fonéticas e ortográficas. Ela comenta que nas primeiras semanas de intervenção diminuiu a ocorrência de algumas trocas, mas que ele ainda confunde letras como N e L, LH e NH, F e L. Em relação à leitura, a professora relata que nas primeiras semanas de intervenção o participante já tinha melhorado sua fluência em sala de aula.

No segundo relato, a professora comenta que ele está com uma fluência boa de leitura e que comete poucos erros ao realizá-la. Ela também diz que sua escrita está cada dia melhor e que as trocas de letras estão diminuindo bastante. Ela destaca ainda que ele não gosta muito de atividades demoradas e de escrever muito, ficando desatento e resistindo a terminar a atividade.

A professora inicia o último relato dizendo que o participante continua com resistência para realizar atividades de escrita e que seu tempo de concentração em aula está

muito pequeno – ela comenta que pode ser pelo fato de ele estar com problema familiar. A professora diz que, em relação à pontuação, ele reconhece a maioria dos sinais: ponto-final, travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula, mas que só os utiliza na escrita de frases, e não em textos maiores. Em relação à escrita de textos, a professora diz que seus textos têm um tamanho bom e que na maioria das vezes ele escreve com coerência.

AVALIAÇÃO DO LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO DE LEITURA E ESCRITA

A tabela a seguir mostra o desempenho dos quatro participantes nas atividades de leitura do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita realizado no início da intervenção (Pré-teste), no meio da intervenção (Teste Intermediário) e no término da intervenção (Pós-teste).

ATIVIDADES DE LEITURA	Identificação de letras	%	Lista A	%	Lista B	%	A foca famosa	%	Meu pai é motorista de táxi	%
Participante 1										
Pré-teste	M	60%	MI	0%	MI	0%	MI	1%	MI	0%
Teste intermediário	MS	88%	M	50%	M	44%	MS	91%	S	62%
Pós-teste	MS	92%	M	57%	M	56%	MS	99%	S	67%
Participante 2										
Pré-teste	I	23%	MI	0%	MI	6%	MI	4%	MI	0%
Teste intermediário	MS	87%	I	36%	MI	44%	S	76%	M	50%
Pós-teste	MS	88%	M	50%	S	63%	MS	97%	S	76%
Participante 3										
Pré-teste	MS	83%	I	29%	I	38%	I	37%	MI	2%
Teste intermediário	MS	98%	MS	93%	MS	100%	MS	99%	MS	95%
Pós-teste	MS	100%	MS	100%	MS	100%	MS	100%	MS	100%
Participante 4										
Pré-teste	MS	96%	I	36%	M	56%	M	57%	MI	0%
Teste intermediário	MS	98%	S	79%	MS	88%	MS	93%	MS	94%
Pós-teste	MS	100%	MS	100%	MS	100%	MS	100%	MS	100%

Tabela 7 – Desempenho dos participantes nas três avaliações diagnósticas das atividades de leitura.

A tabela mostra a porcentagem de acerto dos participantes juntamente com os conceitos utilizados na validação dos dados. Para esses conceitos foram usadas as

seguintes abreviaturas: MI – Muito Insatisfatório, I – Insatisfatório, M – Médio, S – Satisfatório e MS – Muito Satisfatório.

Pela tabela, é possível observar o desenvolvimento de cada participante nas três avaliações e comparar o desempenho em cada avaliação.

O participante 1 apresentou muita dificuldade em leitura na primeira avaliação. Na leitura das listas A e B e na leitura dos dois livros, seu desempenho foi muito insatisfatório na primeira avaliação, apresentando uma melhora de aproximadamente 50% na avaliação intermediária e chegando à marca de 91% de acerto das palavras na leitura do livro “A foca famosa”, como mostra o gráfico abaixo. Na última avaliação, ele apresentou um desempenho médio na leitura das listas A e B, tendo dificuldade de ler palavras com encontros consonantais, como “globo”, “pronto-socorro”, entre outras. Na leitura do livro “A foca famosa”, seu desempenho foi de 99%. Na identificação de letras, ele terminou a intervenção com um rendimento muito satisfatório, mas ainda não reconhece algumas letras, como “w”, “y” e “k” minúsculos, e comete algumas trocas, como “p” por “q”. A figura a seguir mostra o desempenho do participante nas atividades de leitura nas três avaliações realizadas.

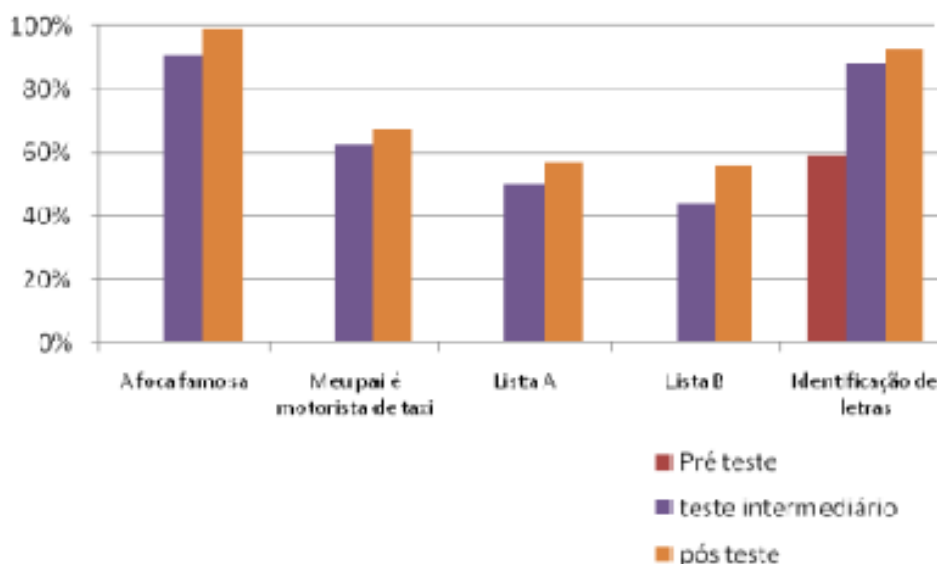


Figura 25 – Desempenho do participante 1 nas atividades de leitura realizadas nas três avaliações diagnósticas.

O participante 2 iniciou a intervenção com muita dificuldade na leitura e com pouco interesse em aprender a ler, dizendo que não precisava ler e escrever. Ele apresentava uma leitura silabada, lendo vagarosamente as palavras para poder juntar as letras e formar as sílabas simples. Seu conhecimento das letras do alfabeto era restrito às letras maiúsculas, e ele usava sobretudo as letras P, B, V, D e F. Na segunda avaliação, ele revelou um interesse maior pela leitura, mas tinha preguiça de ler livros que considerava grandes e sempre dizia que não iria conseguir. A realização dessa avaliação foi mais tranquila que a primeira, pois a criança estava mais à vontade por perceber que conseguia ler com mais facilidade. O desempenho na leitura do livro “A foca famosa” chegou a 76% nessa avaliação.

Na terceira avaliação, o desempenho do participante nas atividades de leitura ficou acima da média, apresentando uma melhora em todas elas e chegando a acertar 97% das palavras na leitura do livro “A foca famosa”. A figura a seguir mostra o desempenho do participante nas atividades de leitura, sendo possível ver o quanto ele progrediu de uma avaliação para outra, principalmente entre a primeira e a segunda avaliação.

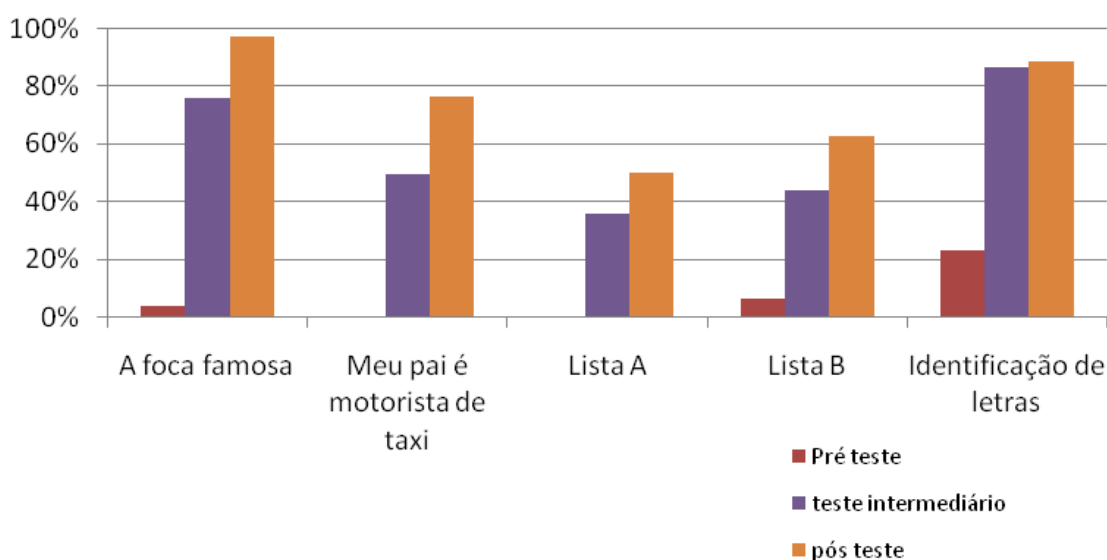


Figura 26 – Desempenho do participante 2 nas atividades de leitura realizadas nas três avaliações diagnósticas.

O participante 3 iniciou a intervenção com um desempenho melhor que os participantes 1 e 2. Nas atividades de leitura, a maior dificuldade foi na leitura do livro “O meu pai é motorista de táxi”, do qual acertou apenas 2% das palavras. Na primeira avaliação, ele conhecia 83% das letras do alfabeto, não reconhecendo apenas o W, K e o Y e cometendo algumas trocas entre as letras minúsculas, como o “b” e o “d”.

Na segunda avaliação, seu desempenho foi muito satisfatório em todas as atividades avaliadas, apresentando maior dificuldade em relação à lista A ao ler palavras como *renascença*, *guaraná*, *lanches*, o que exigiu que se trabalhassem mais palavras com encontros consonantais nas sessões seguintes.

Na última avaliação, o participante teve 100% de acerto em todas as atividades avaliadas. Conseguiu ler com facilidade palavras com encontros consonantais e vocálicos e reconheceu todas as letras do alfabeto e a pontuação (travessão, ponto de interrogação, vírgula e ponto-final) utilizadas nas histórias.

A figura a seguir mostra o desempenho do participante nas três avaliações. Pode-se perceber a variação do desempenho de uma para outra e o índice de 100% de acerto na última avaliação.

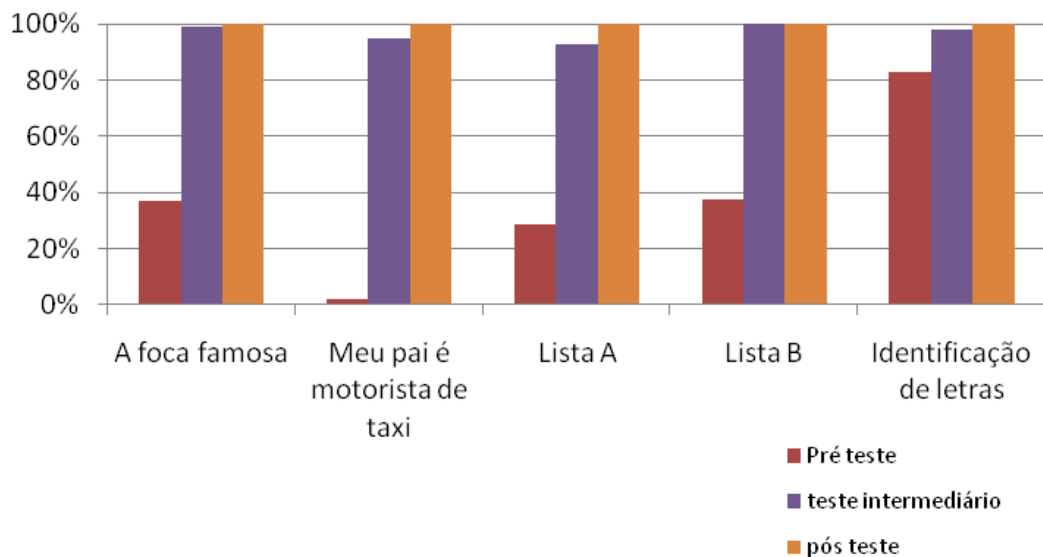


Figura 27 – Desempenho do participante 3 nas atividades de leitura realizadas nas três avaliações diagnósticas.

O participante 4 teve um desempenho médio na primeira avaliação nas atividades de leitura, com exceção da leitura do livro “Meu pai é motorista de táxi”, do qual o número de palavras lidas corretamente foi 0%, porque, ao perceber que havia muitas palavras que não conseguia ler, ele desistiu de tentar ler a história e foi tentando adivinhar a parte final da mesma.

Na segunda avaliação, ele apresentou uma boa melhora nas atividades, passando de 0%, por exemplo, em “Meu pai é motorista de táxi”, para 94%. A atividade em que ele apresentou mais dificuldade foi a leitura da lista A, pois ele não conseguiu ler algumas palavras, como *renascença* e *lanches*, e cometeu trocas de letras ao ler, por exemplo, “casas pernambucanas”.

Na última avaliação, o participante apresentou 100% de acerto em todas as atividades, tendo um domínio maior da leitura de palavras com encontros consonantais e vocálicos e não trocando ou confundindo letras.

A figura a seguir, que mostra o desempenho nas atividades de leitura, deixa claro como ele estava na primeira avaliação e o quanto evoluiu na última avaliação.

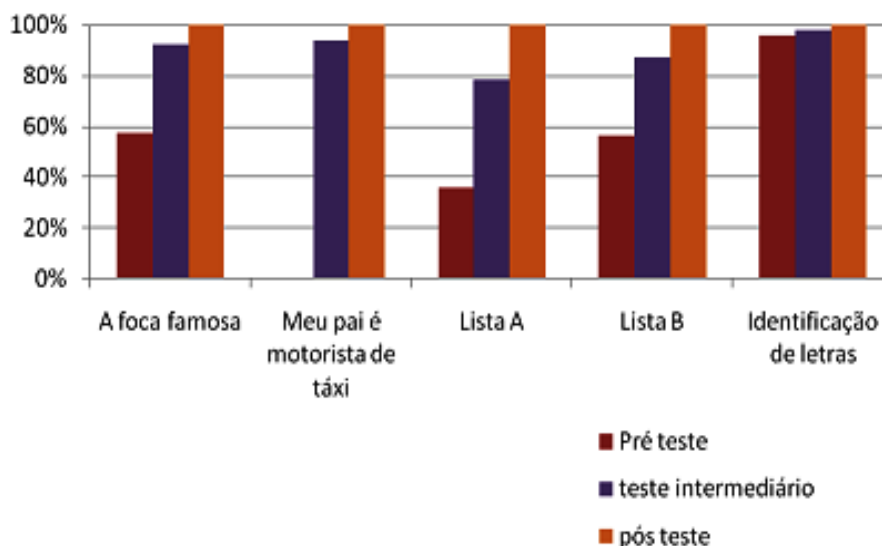


Figura 28 – Desempenho do participante 4 nas atividades de leitura realizadas nas três avaliações diagnósticas.

A tabela a seguir mostra a porcentagem de acerto dos quatro participantes nas atividades de escrita do Levantamento Diagnóstico no pré-teste, no teste intermediário e no pós-teste

ATIVIDADES DE ESCRITA	Ditado de palavras	%	Conceito sobre escrita	%	Escrita livre	%
Participante 1						
Pré-teste	MI	0%	S	73%	MS	100%
Teste intermediário	S	70%	MS	93%	MS	83%
Pós-teste	MS	90%	MS	93%	MS	83%
Participante 2						
Pré-teste	MI	0%	M	53%	MI	0%
Teste intermediário	M	40%	MS	87%	MS	100%
Pós-teste	S	60%	MS	87%	MS	83%
Participante 3						
Pré-teste	MI	20%	MS	80%	MS	100%
Teste intermediário	MS	80%	MS	93%	MS	100%
Pós-teste	MS	100%	MS	93%	MS	83%
Participante 4						
Pré-teste	S	60%	S	73%	MS	83%
Teste intermediário	MS	100%	MS	80%	S	67%
Pós-teste	MS	100%	MS	93%	MS	83%

Tabela 8 – Desempenho dos participantes nas três avaliações diagnósticas das atividades de escrita.

MI – Muito Insatisfatório I – Insatisfatório M – Médio

S – Satisfatório MS – Muito Satisfatório

As atividades são: ditado de palavras (lembrando aqui que as palavras ditadas foram: *pé*, *casa*, *escola* e *chocolate*, e as frases foram: “Pitoco come bolo” e “Ele bebe limonada”), conceito sobre escrita e escrita livre. Pode-se observar que todos os participantes tiveram melhoras nas atividades de ditado de palavras e conceito sobre escrita, tendo rendimentos muito satisfatórios na última avaliação. Na atividade de escrita livre, essa melhora não se manteve pelo fato de os participantes começarem a escrever palavras mais difíceis e tentarem escrever palavras diferentes daquelas com as quais eles estavam acostumados, como palavras com encontros consonantais ou vocálicos.

O participante 1 começou as sessões em março com uma escrita silábica e com muita dificuldade em escrever as palavras que eram solicitadas, dizendo a todo momento que não conseguia e que não sabia.

O modelo de escrita a seguir foi feito pela criança na avaliação de março. Nessa atividade, não houve interferência da pesquisadora e a criança escreveu da maneira como achava correto. Na escrita da terceira palavra, *escola*, a criança coloca uma vogal para cada sílaba, “IOA”, reforçando sua escrita silábica. Na escrita da próxima palavra, a tentativa da criança foi a mesma: ao colocar “OTAE”, ela leu “chocolate”, pronunciando uma sílaba para cada letra. A criança apresentou uma dificuldade maior na escrita das duas primeiras palavras, *pé* e *casa*, acrescentando mais duas letras no final da segunda palavra depois de realizar a leitura. Em relação à palavra *pé*, a criança colocou duas letras, leu a palavra, acrescentou mais duas letras, releu a palavra e disse que tinha algo errado, mas que não sabia o que era, e decidiu deixar a palavra dessa forma.

Ao escrever as frases, ele não se preocupou com o número de letras nem com o espaçamento entre as palavras. Após ouvir o ditado da frase, a criança foi repetindo as palavras ditadas e colocando as letras. Ao terminar de escrever, fez uma leitura da frase passando o dedo rapidamente embaixo das letras e dizendo que estava correto.

X JAEU	PÉ
GACATO	CASA
IOA	ESCOLA
OTAE	CHOCOLATE
IOIAEUE ARVO	PITOCO COME BOLO
EIEOAN AIEO	ELE BEBE LIMONADA.

Figura 29 – Palavras ditadas ao participante 1 na primeira avaliação.

Na segunda avaliação, foram ditadas as mesmas palavras ao participante. Pode-se perceber na sua escrita que ele está colocando duas letras para cada sílaba e que não tem mais dificuldade em escrever as palavras *pé* e *casa*, colocando o número de letras suficientes. Nas palavras *escola* e *chocolate*, nota-se uma escrita alfabética, apesar de haver trocas de letras (“estola” e “xocolate”). Contudo, isso pode ser considerado normal levando-se em conta que é uma criança que ainda não domina os encontros consonantais.

Na escrita de frases, pode-se observar uma grande mudança em comparação com a primeira avaliação. Ele apresentou segmentação correta das palavras, tendo o conhecimento de que cada palavra é uma e de que é necessário separar uma palavra da outra. Sua escrita está correta e ele não apresenta dificuldade em escrever as palavras das frases; apenas faz uma troca na palavra *limonada*, escrevendo-a “limonade”. Outra mudança positiva foi o uso do ponto-final no término da frase.

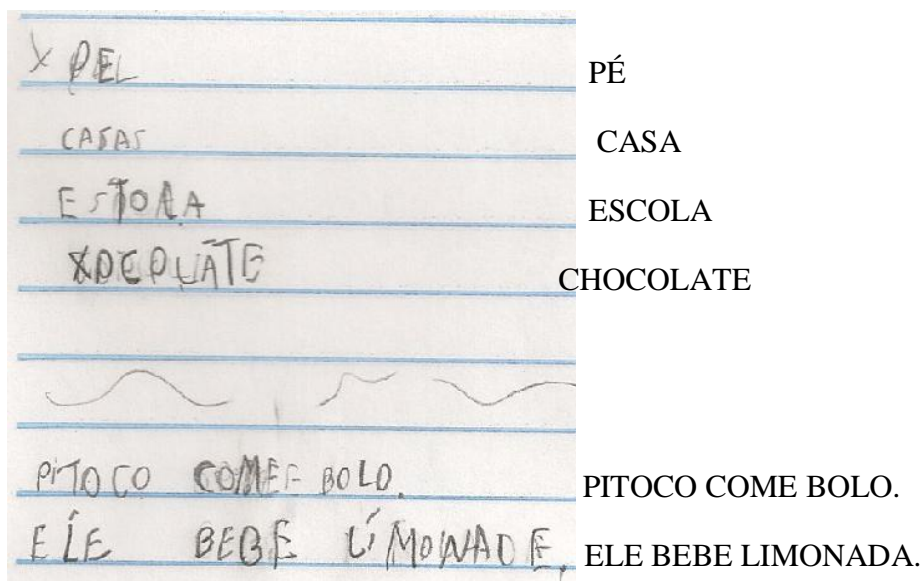


Figura 30 – Palavras ditadas ao participante 1 na segunda avaliação.

Na terceira avaliação, ele escreveu corretamente as palavras *pé*, *casa* e *chocolate*. Pode-se notar que na avaliação anterior ele escrevera a palavra *chocolate* com X (xocolate) e que na última ele não cometeu essa troca. Em relação à palavra *escola* (a terceira da lista), comparando-se a escrita dele nas três avaliações (“IOA”, “estola” e “ecola”, respectivamente), observa-se o desenvolvimento de uma escrita silábica para uma escrita alfabética. A grafia “ecola” indica que ele apenas precisa melhorar a questão ortográfica, que é acrescentar o s antes do c para ficar *escola*. Comparando-se a segunda e a terceira avaliação, percebe-se que não houve alteração nas duas frases, tendo sido ambas escritas corretamente nas duas avaliações.

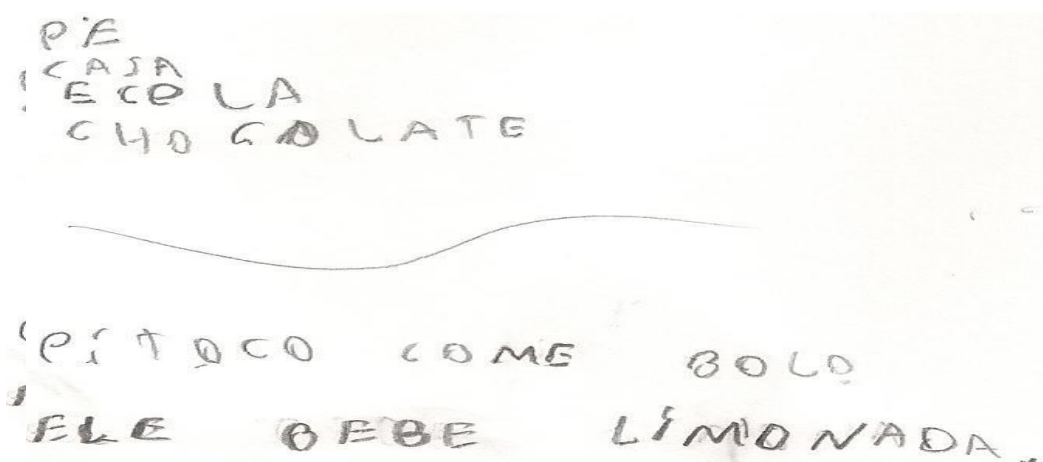


Figura 31 - Palavras ditadas ao participante 1 na terceira avaliação

Ao ser avaliado sobre os conceitos de escrita, o participante 2 apresentou um desempenho de 53% na primeira avaliação, não reconhecendo nenhum sinal de pontuação e não sabendo diferenciar as letras maiúsculas das minúsculas. Na segunda e na terceira avaliação, ele acertou 87%, não reconhecendo as aspas e a vírgula.

Quando solicitado para escrever livremente palavras que conhecia, ele não acertou nenhuma palavra na primeira avaliação, escrevendo, por exemplo, “ASAO” para a palavra *cachorro*. Na segunda avaliação, no entanto, ele escreveu corretamente as palavras *gato*, *cavalo*, *rabo*, *galo*, *boca* e *bola*. Na última avaliação, ele acertou 83% das palavras, errando apenas as palavras *lápiz* (que ele escreveu como “lapi”) e *queijo* (que ele escreveu como “qujo”).

Na atividade avaliativa de ditado de palavras, as palavras foram as mesmas nas três avaliações, sendo uma monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo e uma polissílabo, a saber: *pé*, *casa*, *escola* e *chocolate*. As duas frases também foram as mesmas: “Pitoco come bolo” e “Ele bebe limonada”.

Na primeira avaliação, o participante 2 escreveu uma letra para cada sílaba, atribuindo valor sonoro às sílabas, como “EOA” para a palavra *escola*. Em algumas palavras, ele introduziu uma consoante em meio às vogais, como “AZA” para *casa*. Em relação às frases, ele continuou colocando uma letra para cada sílaba, mas as consoantes introduzidas nem sempre coincidiam com o valor sonoro correto. Ele escreveu as palavras das frases sem segmentação, sem pontuação e com as letras todas maiúsculas. Eis o modelo de escrita:

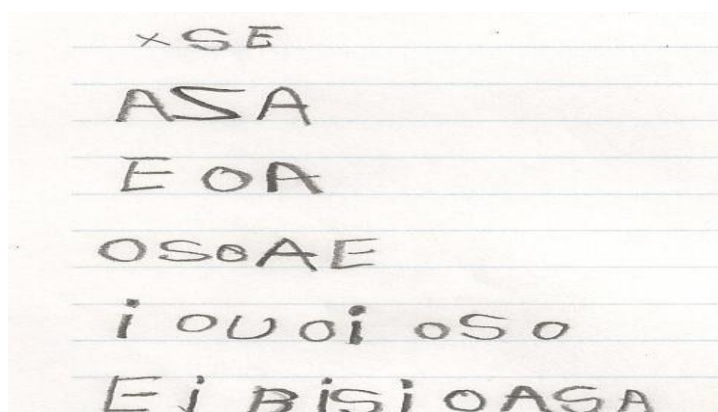


Figura 32 – Palavras ditadas ao participante 2 na primeira avaliação

Na segunda avaliação, ele apresentou uma escrita em que colocava duas letras para cada sílaba, mas não tinha domínio de ortografia, como atesta a grafia “CAZA” para *casa*. As palavras com encontros consonantais apresentavam maiores dificuldades, como na palavra *escola*, em que ele omitiu o S, ou na palavra *chocolate*, que escreveu com X (Xocolate). Em relação às frases, observa-se que ele já fez uma tentativa de segmentação de palavras e que escreveu corretamente as palavras *come*, *bolo* e *limonada*. Ele cometeu algumas trocas de letras e escreveu “BITOCOME” em vez de “Pitoco come”, colocando apenas um “CO”.

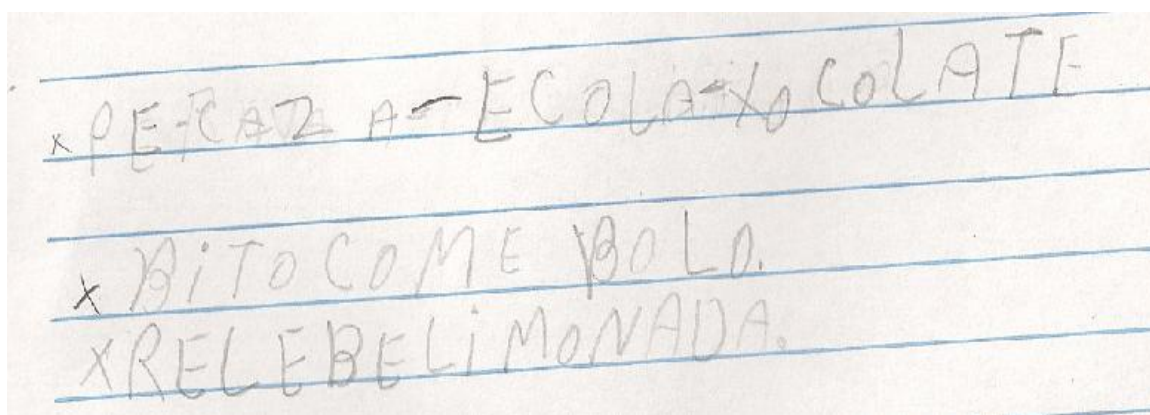


Figura 33 – Palavras ditadas ao participante 2 na segunda avaliação.

Na terceira avaliação, o participante 2 usou letra de forma para escrever. Pode-se perceber no modelo abaixo que ele não teve dificuldade no traçado dessas letras. Em relação à ortografia das palavras ditadas, não houve mudanças em comparação com a avaliação anterior, exceto no caso da palavra *chocolate*, que ele escreveu como “COCOLATE”, em uma tentativa de se adequar à ortografia correta. Nota-se que o avanço maior foi em relação à estrutura das frases, que apresentaram boa segmentação. Ele errou apenas a palavra Pitoco, escrevendo-a como “PI coco”. Ele utilizou corretamente as letras maiúsculas no início de frases, e a única letra maiúscula que ele utilizou ao invés de minúscula foi o B, ao escrever “Bolo e Bebe”. Ele também colocou o ponto-final no fim das duas frases.

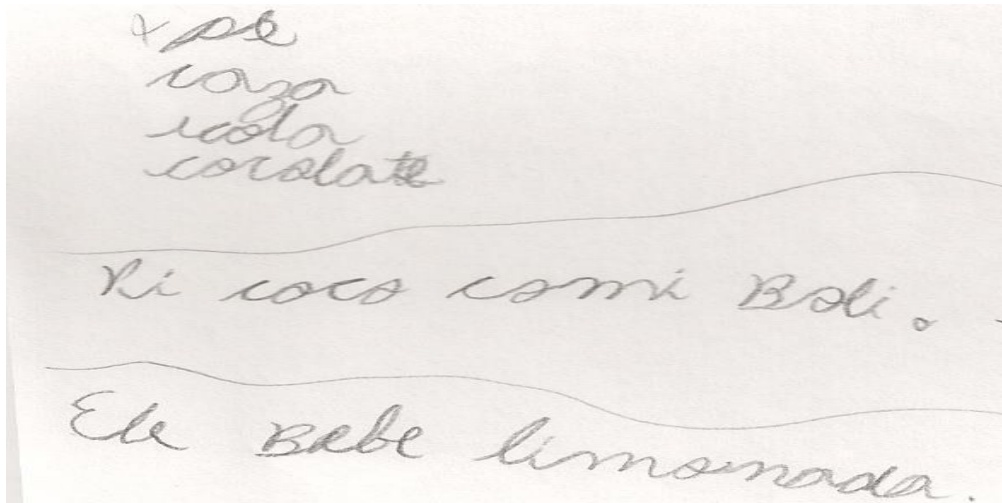
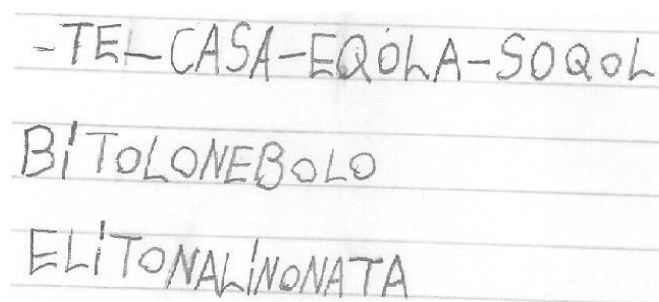


Figura 34 – Palavras ditadas ao participante 2 na terceira avaliação.

Na primeira avaliação do conceito de escrita, o participante 3 teve 80% de acerto, errando apenas as perguntas sobre pontuação. Na segunda e na terceira avaliação, a porcentagem de acerto foi de 93%, não atingindo 100% porque ele não reconheceu as aspas.

Em relação à escrita livre, na primeira avaliação ele escreveu apenas nomes próprios de pessoas que conhecia e por isso não cometeu nenhum erro. Na segunda avaliação, também não cometeu erro ao escrever livremente as palavras: *foca*, *café*, *relógio*, *lousa*, *cortina* e *piu piu*. Na última avaliação, ele errou apenas a escrita da palavra *macarrão*, grafando-a como “macarão”. As demais palavras foram: *livro*, *maçã*, *feijão*, *banana* e *abacaxi*.

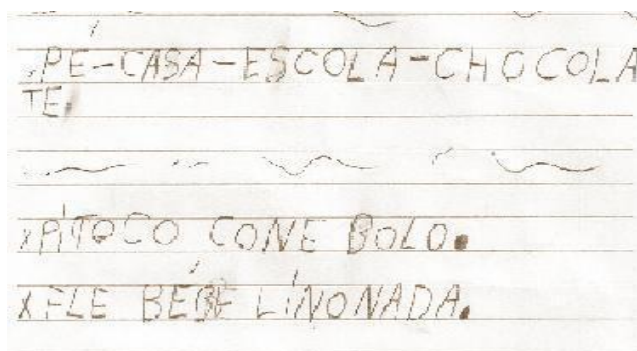
Nas palavras ditadas, o participante acertou apenas a palavra *casa*, já que cometeu trocas de letras nas demais (escreveu a palavra *pé* como “TE” e a palavra *escola* como “EQOLA”). Em relação às frases, nota-se que não há segmentação das palavras e que ele escreve tudo com letra de forma maiúscula; também não há pontuação em nenhum momento. Há trocas de letras principalmente em relação às consoantes, como no caso da palavra Pitoco, que ele escreveu como “BITOLO”. Na segunda frase, pode-se notar uma troca de palavras: em vez de escrever “ELE BEBE LIMONADA”, a criança escreveu “ELI TONA LINONATA”.



-TEL-CASA-EQOLA-SOQOL
BITOLONEBOLO
ELITONALINONATA

Figura 35 – Palavras ditadas ao participante 3 na primeira avaliação.

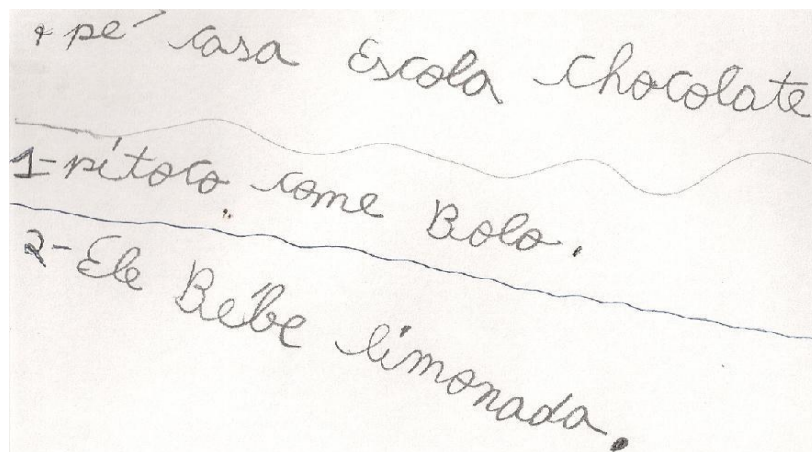
Na segunda avaliação, o participante acertou todas as palavras ditadas. Ele não cometeu trocas de letras e escreveu corretamente as palavras com encontros consonantais. Em relação às frases, é possível observar o avanço na segmentação das palavras, já que ele passou a utilizar o ponto-final no término das frases. Quanto à questão de ortografia, observa-se que o único erro foi a troca do “M” pelo “N” nas palavras *come* e *limonada*.



PE-CASA-ESCOLA-CHOCOLATE
PITOCO CONE BOLO.
X FLE BEBE LIMONADA.

Figura 36 – Palavras ditadas ao participante 3 na segunda avaliação.

Na terceira avaliação, o participante escreveu livremente as palavras com letra cursiva. É possível perceber que não há dificuldade no traçado das letras, mas ele ainda não diferencia o momento de usar maiúscula ou minúscula, colocando letra maiúscula em palavras que não necessitam e, em alguns momentos, iniciando frase com letra minúscula. Nota-se que as trocas entre as letras “M e N” não existem mais, o que implica acerto na escrita de todas as palavras. Como na avaliação anterior, ele utilizou o ponto-final nas duas frases.

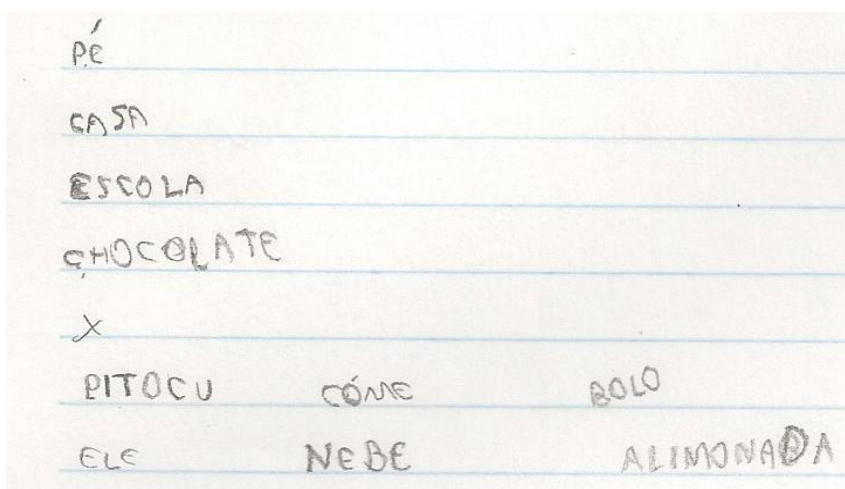


7 pe' casa Escola chocolate
1- pitoco come Bolo.
2- Ele Bebe limonada.

Figura 37 – Palavras ditadas ao participante 3 na terceira avaliação.

O participante 4 apresentou desempenhos satisfatórios na primeira avaliação diagnóstica, teve um percentual de melhora em todas as atividades na segunda avaliação e na terceira avaliação alcançou 100% de acerto em todas as atividades.

Nas atividades avaliativas de ditado de palavras, ele apresentou um bom índice de acerto desde a primeira avaliação, como se pode observar no modelo de escrita abaixo, feito pelo participante antes da intervenção. Nota-se que ele utiliza letra de forma para escrever, não fazendo distinção entre maiúscula e minúscula. Ele escreve corretamente as palavras com encontros consonantais, como *escola* e *chocolate*. Em relação às frases, nota-se que ele já realiza a segmentação das palavras, mas não utiliza nenhuma pontuação. O que chamou a atenção nas frases foi a escrita da palavra “BEBE” como “NEBE”, já que ele não identificou a troca mesmo depois de realizar a leitura em voz alta do que tinha escrito.



PÉ
CASA
ESCOLA
CHOCOLATE
X
PITOCU CÔNE BOLO
ELE NEBE ALIMONADA

Figura 38 – Palavras ditadas ao participante 4 na primeira avaliação.

Na segunda avaliação, ele continuou usando letra de forma sem distinção entre maiúscula e minúscula. Acertou todas as palavras ditadas. Nas frases, as palavras foram escritas todas com letras maiúsculas e a segmentação foi feita corretamente, como já havia ocorrido na avaliação anterior. Ele também colocou ponto-final no término das duas frases ditadas. Nota-se que ele corrigiu a troca de letra na palavra “BEBE”, mas escreveu a palavra *limonada* como “LIMORADA”, não identificando a troca mesmo após a leitura.

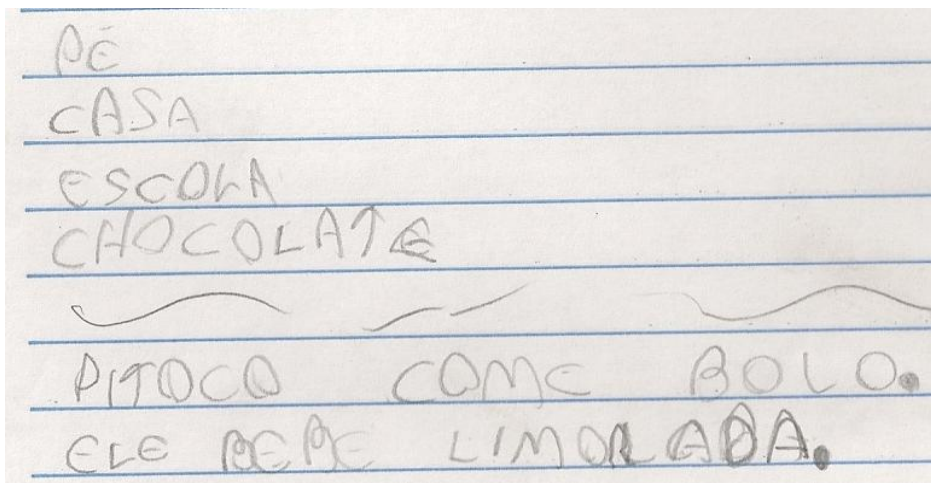


Figura 39 – Palavras ditadas ao participante 4 na segunda avaliação.

Na última avaliação, ele permaneceu com o mesmo modelo de escrita, não tendo iniciativa em escrever com letra cursiva ou fazer diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas. Nota-se nas frases a permanência da segmentação correta e da pontuação. Na segunda frase, ele escreve *bebe* com acento (“BÉBE”), o que se justifica pelo fato de ele perceber qual é a sílaba tônica da palavra e querer diferenciá-la usando o acento agudo.

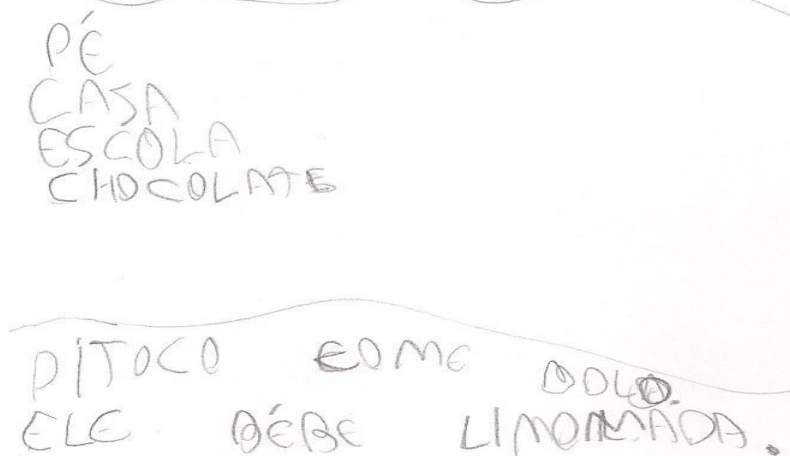


Figura 40 – Palavras ditadas ao participante 3 na terceira avaliação

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Participante 1

Nas sessões de tutoria, foram observadas as estratégias de leitura utilizadas pelos participantes. A seguir são apresentadas as estratégias utilizadas pelo participante 1 e a semana de intervenção em que cada uma delas foi utilizada.

A tabela a seguir mostra as estratégias de leitura de livros no momento em que a criança lia um livro já lido pela pesquisadora ou por ela mesma. Na última coluna, constam as estratégias utilizadas pela criança ao ler um livro pela primeira vez, sem ter sequer ouvido outra pessoa lê-lo. A semana de ocorrência indicada representa 100% de aparição, ou seja, quando o aluno utilizava a estratégia em todas as intervenções em que era solicitado.

A primeira estratégia de leitura de livros utilizada pelo participante 1 foi buscar significado ao realizar a releitura. Na primeira semana de intervenção, o participante já buscava dar sentido ao que lia e se apoiava nas figuras para tentar deixar a história mais coerente. Após intervenções e incentivos chamando-lhe a atenção para a utilização das demais estratégias, ele apresentou na terceira semana em 100% das tutorias o movimento direcional. Na quarta semana, começou a ler parando em cada palavra, dando mais sentido ao que lia e localizando dicas particulares no texto, além de se esforçar para ler corretamente. As últimas estratégias de leitura de livros que apareceram foram ter boa memória para o que leu e ler mensagem precisa.

Em relação à primeira leitura de um livro, isso só foi solicitado a esse participante na quinta semana de intervenção devido à dificuldade de leitura apresentada por ele na releitura. Somente quando ele apresentou todas as estratégias na releitura é que foi solicitada a leitura de um livro sem que a pesquisadora realizasse uma leitura prévia. Como se pode observar na tabela, ele apresentou todas as estratégias de leitura de livros que foram trabalhadas na releitura ao realizar essa primeira leitura de um livro, na quinta semana de intervenção.

Estratégias	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
Uso de estratégias na leitura de livros		
(1) movimento direcional	Terceira Semana	Quinta semana
(2) busca de significado	Primeira Semana	Quinta semana
(3) boa memória para o que leu	Quinta Semana	Quinta semana
(4) lê parando em cada palavra	Quarta semana	Quinta semana
(5) lê mensagem precisa	Quinta Semana	Quinta semana
(6) localiza dicas particulares do texto	Quinta Semana	Quinta semana

Tabela 9 – Ordem de uso das estratégias de leitura de livros com 100% de incidência pelo participante 1.

O participante 1 não teve problemas em apresentar as estratégias diante da dificuldade. Na primeira semana de intervenção, ele já pedia ajuda quando tinha alguma dúvida ou não conseguia ler e sempre procurava outras dicas para ajudar na leitura. A pesquisadora precisou fazer um trabalho para chamar-lhe a atenção para os erros cometidos no decorrer da leitura e assim estimulá-lo a tentar novamente quando tinha alguma dificuldade. Essa estratégia só apareceu em 100% das tutorias na terceira semana de intervenção.

Comportamento diante da dificuldade	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(7) tenta novamente	Terceira Semana	Quinta semana
(8) pede ajuda	Primeira Semana	Quinta semana
(9) procura outras dicas	Primeira Semana	Quinta semana

Tabela 10 – Ordem de uso das estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 1.

Em relação às estratégias usadas diante do erro, o participante 1 teve mais dificuldade em buscar sentido com o texto anterior quando errava, e a pesquisadora teve

que lhe chamar a atenção para que usasse essa estratégia. Esse uso só se tornou espontâneo a partir da sétima semana.

Ele não apresentou muita dificuldade em formar sequência de letras aceitáveis, mas foram necessárias algumas atividades para trabalhar algumas sequências, principalmente em relação a encontros vocálicos e consonantais. As atividades trabalhadas eram em sua maioria ditados de palavras, para que a criança pudesse ler o que escreveu, e atividades com alfabeto móvel, o que facilitava a construção rápida de alternativas e trocas de letras.

Em relação à primeira leitura do livro, o participante 1 começou a formar sequência de letras aceitáveis na quinta semana de intervenção e começou a substituir o erro buscando sentido com o texto anterior na sexta semana. Em relação à apresentação dessas estratégias na primeira leitura de um livro, não foi realizado nenhum trabalho para que ele apresentasse essas estratégias.

Comportamento diante do erro	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(10) substitui o erro buscando sentido com texto anterior	Sétima semana	Sexta semana
(11) forma sequência de letras aceitável	Terceira semana	Quinta semana

Tabela 11 – Ordem de uso das estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 1.

O participante 1 não apresentava as estratégias de autocorreção no início da tutoria. O meio utilizado para desenvolver as estratégias de autocorreção foi questioná-lo sobre se a leitura estava correta ou não, avisá-lo de que tinha errado algo na leitura dando uma dica em qual palavra estava o erro ou deixando-o encontrar o erro sem intervenção, ou também através das estratégias de pedir ajuda e de procurar por dicas na linha anterior. A pesquisadora aproveitava essas estratégias para estimular as estratégias de autocorreção, até o momento em que a sua intervenção não se fez mais necessária. Ao realizar a autocorreção, o caminho mais utilizado pelo participante foi repetir apenas o som que tinha lido errado. Em seguida, ele começou a repetir toda a palavra e por último retornou ao começo da linha para tentar entender a frase que estava lendo.

Comportamento de autocorreção	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(12) retorna ao começo da linha	Décima semana	Décima semana
(13) repete apenas a mesma palavra	Quarta semana	Quinta semana
(14) repete apenas o som que leu errado	Terceira semana	Quinta semana
(15) retorna apenas algumas palavras	Quinta semana	Sexta semana
(16) continua na linha até o fim	Primeira semana	Quinta semana

Tabela 12 – Ordem de uso das estratégias de autocorreção com 100% de incidência pelo participante 1.

O participante 1 não apresentou dificuldade em utilizar a checagem entre estratégias. Desde o início, ele já checava a linguagem por dicas visuais, apresentando tal estratégia em 100% das tutorias a partir da segunda semana. Não foi necessária intervenção da pesquisadora para que essa estratégia se mantivesse. Mas, em relação a procurar dicas na linha anterior, foi necessário de início um direcionamento da pesquisadora para que ele atentasse para essa possibilidade, quando necessária. De início, a instrução era direta para ele procurar as dicas na linha anterior, mas depois o apoio foi sendo reduzido e a pesquisadora somente perguntava como ele poderia resolver tal dúvida ou o que poderia auxiliá-lo naquele momento.

As duas estratégias de checagem apareceram quando o participante fez a primeira leitura de um livro sem dificuldade.

Checagem entre estratégias	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(17) checa linguagem por dicas visuais	Segunda semana	Quinta semana
(18) procura por dicas na linha anterior	Quarta semana	Quinta semana

Tabela 13 – Ordem de uso das estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 1.

Participante 2

Esse participante iniciou a intervenção apresentando poucas estratégias de leitura e muita dificuldade em ler e escrever. Foi necessário fazer várias adaptações do programa de

recuperação de leitura para poder respeitar as dificuldades e algumas características específicas desse participante, como ansiedade, pouco tempo de concentração, falta de interesse em atividades de leitura e escrita, baixa autoestima, entre outras. Em relação às estratégias, foi necessário direcionar, dar modelos e fazer a leitura junto com o participante para que ao longo das semanas ele começasse a apresentar as estratégias e o auxílio da pesquisadora pudesse ser reduzido.

As estratégias de leitura de livro começaram a aparecer em 100% das tutorias a partir da segunda semana de intervenção com a estratégia de buscar significado. Inicialmente, o participante 2 não demonstrava preocupação em tentar ler e acompanhar a escrita; ele iniciava descrevendo o desenho da primeira página e depois ia virando as folhas do livro e contando uma história inventada por ele. Com o decorrer das intervenções, ele foi se preocupando mais em descrever os desenhos acompanhando o que estava acontecendo em cada cena e, com a intervenção da pesquisadora de acompanhar com o dedo abaixo das palavras escritas, ele começou a tentar ler o que estava escrito, não se contentando unicamente com a descrição da figura do livro.

Na quarta semana, ele apresentou, sem precisar de auxílio, o movimento direcional em 100% das intervenções solicitadas. Com o decorrer das semanas, ele foi se tornando mais independente e percebendo que conseguia fazer várias atividades sozinho. Essa percepção foi muito boa para melhorar a sua autoestima e o seu interesse em participar das intervenções.

Na quinta semana, ele apresentou as estratégias de ter boa memória para o que leu, não tendo mais dificuldade em relatar a história que acabara de ler, e também de localizar dicas particulares no texto, conseguindo fazer relações entre semelhanças entre as palavras e observar características que não conhecia e que antes lhe passavam despercebidas, como acentuação e cedilha.

Um fator importante a se destacar é que a melhora do participante nas estratégias de leitura foi aumentando a dificuldade dos livros lidos por ele. Na sétima semana, ele começou a ler mensagens precisas dos livros lidos no início da intervenção, ou seja, livros com um baixo nível de dificuldade.

Após ele apresentar todas as estratégias de leitura de livros, foi-lhe solicitada a realização da primeira leitura de um livro. Essa atividade começou na sétima semana de

intervenção e não houve intervenção da pesquisadora para a utilização e desenvolvimento das estratégias.

estratégias	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
Uso de estratégias na leitura de livros		
(1) movimento direcional	Quarta semana	Sétima semana
(2) busca significado	Segunda semana	Oitava semana
(3) boa memória para o que leu	Quinta semana	Sétima semana
(4) lê parando em cada palavra	Quarta semana	Sétima semana
(5) lê mensagem precisa	Sétima semana	Sétima semana
(6) localiza dicas particulares no texto	Quinta semana	Oitava semana

Tabela 14 – Ordem de uso de estratégias na leitura de livros com 100% de incidência pelo participante 2.

Devido à falta de interesse nas atividades de leitura e escrita no início da intervenção e à sua baixa autoestima, foi necessário primeiro despertar-lhe o interesse pelas atividades para que então ele apresentasse as estratégias diante da dificuldade.

Nas últimas intervenções da primeira semana, ele já pedia ajuda em alguns momentos da tutoria, mas muitas vezes essa ajuda era solicitada para resolver com rapidez o problema e se livrar da atividade. Com o decorrer das intervenções, a pesquisadora foi demonstrando para ele o quanto era importante ele aprender a ler e a de fato prestar atenção nas dúvidas e maneiras de resolvê-las. A partir da terceira semana, além de perguntar quando tinha alguma dificuldade, ele tentava buscar por outras dicas no próprio livro em que estava lendo, começando a criar assim algumas teorias próprias sobre algumas regras da escrita. Ele utilizava essa estratégia com frequência, mas não insistia em resolver a dificuldade por muito tempo. Somente na quinta semana ele começou a tentar novamente e a insistir mais de uma vez na leitura da palavra em que tinha dificuldade. Nesses momentos, a pesquisadora dava apenas orientações orais e algumas dicas para facilitar a compreensão do participante, de modo a evitar que ele desistisse de tentar resolver a dificuldade.

A primeira estratégia a aparecer na primeira leitura foi pedir ajuda, com a intenção de que a pesquisadora realizasse a leitura da palavra considerada difícil. De início, para evitar a desistência da atividade, a pesquisadora realizava essa leitura, mas, com o decorrer das intervenções, essa ajuda foi sendo diminuída e apenas a primeira ou a última sílaba da palavra era lida. Posteriormente, em vez de ler a palavra, a pesquisadora fornecia alguma dica que pudesse auxiliar o aluno na leitura associando a palavra com o contexto ou com a semelhança de escrita com outra palavra.

Comportamento diante da dificuldade	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(7) tenta novamente	Quinta semana	Oitava semana
(8) pede ajuda	Primeira semana	Sétima semana
(9) procura outras dicas	Terceira semana	Oitava semana

Tabela 15 – Ordem de uso de estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 2.

O participante iniciou a intervenção com muita dificuldade em ler e escrever, realizando apenas a leitura de palavras decoradas, como *cavalo*, *boi*, *bola* e o próprio nome. Nas primeiras semanas, foi necessário realizar várias atividades em que ele teria que juntar as sílabas simples para formar palavras e tentar ler. Nas duas primeiras semanas, ele conseguiu realizar a leitura correta de várias palavras sem encontros consonantais e vocálicos presentes nos livros lidos, mas, ao ser solicitado a repetir tal leitura ou a ler as palavras em outro contexto, ele cometia erros. Apenas na terceira semana ele conseguiu manter a leitura correta de palavras simples, como *foca*, *toca*, *mola* e *macaco*. Algumas atividades ajudaram-no a desenvolver tal estratégia, como a atividade de *cut up*, jogo de memória de palavras simples, dominó e atividades com o alfabeto móvel.

A partir da sétima semana, ele começou a buscar sentido nas palavras lidas por ele anteriormente sem necessitar da intervenção da pesquisadora. Em vários momentos, ele conseguia associar uma palavra com a outra, seja pela dificuldade ortográfica, seja pela semelhança na escrita.

Na ocorrência da primeira leitura, a pesquisadora não interveio em relação a essas estratégias, deixando que o participante as utilizasse sozinho.

Comportamento diante do erro	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(10) substitui o erro buscando sentido com texto anterior	Sétima semana	Oitava semana
(11) forma sequência de letras aceitável	Terceira semana	Sétima semana

Tabela 16 – Ordem de uso de estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 2.

Algumas estratégias de autocorreção demoraram dez semanas para ser utilizadas pelo participante 2 sem necessitar de intervenção. Ele foi apresentando as estratégias de acordo com o tamanho menor da partícula de correção. Na terceira semana, ele corrigia apenas o som que leu errado; na quarta semana, repetia toda a palavra em cuja leitura percebia algum erro; na quinta semana, retornava algumas palavras anteriores àquela em que tinha ocorrido o erro e na décima semana ele retornava ao começo da linha ou da frase a fim de facilitar a compreensão do contexto no término da leitura.

Ao realizar a primeira leitura na sétima semana, ele apresentou as estratégias sem intervenção, com exceção de retornar ao começo da linha, pois nesse caso foi necessário que a pesquisadora solicitasse que ele fizesse isso até a nona semana. A partir da nona semana, ele começou a retornar ao início da linha ou do parágrafo sempre que sentia necessidade de um recurso para ajudar na compreensão do texto.

Comportamento de autocorreção	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(12) retorna ao começo da linha	Décima semana	Nona semana
(13) repete apenas a mesma palavra	Quarta semana	Sétima semana
(14) repete apenas o som que leu errado	Terceira semana	Sétima semana
(15) retorna apenas algumas palavras	Quinta semana	Sétima semana
(16) continua na linha até o fim	Primeira semana	Sétima semana

Tabela 17 – Ordem de uso das estratégias de autocorreção com 100% de incidência pelo participante 2.

Em relação à checagem entre estratégias, o participante começou a checar a linguagem por dicas visuais sem necessitar de intervenção a partir da terceira semana. Foi necessário orientar esse participante para que ele percebesse que, embora as figuras façam parte da história, é preciso ler a história para saber de fato todo o contexto, que as figuras são apenas um suporte, uma ilustração do que se está lendo. Outro dica visual trabalhada com ele no início foi associar o som de palavras que começam com a mesma letra. Por meio disso, ele começou a perceber mais as iniciais das palavras já lidas e a ficar mais atento visualmente na escrita diante de alguma dificuldade. Ele começou a procurar por dicas nas linhas anteriores sem necessitar da intervenção na sétima semana, antes disso a pesquisadora necessitava lembrá-lo dessa estratégia e em alguns momentos, orientá-lo sobre como procurar por essas dicas. Ao realizar a primeira leitura de um livro na sétima semana, não houve necessidade de intervenção da pesquisadora para que ele utilizasse essas estratégias.

Checagem entre estratégias	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(17) checa linguagem por dicas visuais	Terceira semana	Sétima semana
(18) procura por dicas na linha anterior	Sétima semana	Oitava semana

Tabela 18 – Ordem de uso de estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 2.

Participante 3

O participante 3 iniciou a intervenção com um bom repertório de leitura e escrita, conseguindo ler e escrever várias palavras simples e apresentando algumas estratégias, como buscar significado, ter boa memória para o que leu, ler mensagem precisa e localizar dicas particulares no texto. Em relação a essas estratégias, a pesquisadora precisou apenas estimulá-lo a utilizá-las com maior frequência e perceber que tais estratégias ajudam no momento da leitura.

Com o aumento da utilização das estratégias anteriores, o participante 3 foi tentando interpretar e compreender mais o que estava lendo e tentando diminuir os erros na leitura das palavras. Assim, ele começou a apresentar com mais frequência e de forma mais eficiente as estratégias de movimento direcional e de ler parando em cada palavra.

Ao realizar na terceira semana de intervenção a atividade de ler um livro pela primeira vez sem a leitura prévia da pesquisadora, ele apresentou a maioria das estratégias sem necessitar intervenção, com exceção da estratégia de ter boa memória para o que leu. Para desenvolver essa estratégia no aluno, a pesquisadora, em algumas intervenções, foi interpretando junto com o aluno cada página lida e em seguida aumentando para cada duas páginas, cada três páginas e assim sucessivamente até chegar a realizar a interpretação apenas no final do livro. Dessa forma, o participante foi desenvolvendo a estratégia de lembrar o que havia acabado de ler.

	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
Uso de estratégias na leitura de livros		
(1) movimento direcional	Segunda semana	Terceira semana
(2) busca significado	Primeira semana	Terceira semana
(3) boa memória para o que leu	Primeira semana	Quarta semana
(4) lê parando em cada palavra	Segunda semana	Terceira semana
(5) lê mensagem precisa	Primeira semana	Terceira semana
(6) localiza dicas particulares no texto	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 19 – Ordem de uso de estratégias na leitura de livros com 100% de incidência pelo participante 3.

Em relação às estratégias diante da dificuldade, o participante já iniciou a intervenção ciente de que necessitava melhorar as habilidades de leitura e escrita e de que a pesquisadora estava ali para auxiliá-lo nisso, o que significa dizer que desde o início ele tentava novamente, pedia ajuda e tentava por si mesmo procurar outras dicas no próprio livro.

Quando ele realizou a primeira leitura de um livro na terceira semana, não foi necessário intervenção da pesquisadora para que apresentasse essas três estratégias nessa atividade.

Comportamento diante da dificuldade	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(7) tenta novamente	Primeira semana	Terceira semana
(8) pede ajuda	Primeira semana	Terceira semana
(9) procura outras dicas	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 20 – Ordem de uso de estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 3.

Em relação às estratégias diante do erro, o participante 3 já tentava logo na primeira semana formar sequência de letras aceitável. Quando percebia que cometia algum erro, ele tentava corrigi-lo formando na maioria das vezes sílabas simples com a consoante presente na palavra lida. Somente na terceira semana ele começou a buscar sentido no texto anterior ao cometer algum erro, procurando por palavras semelhantes presentes no próprio livro.

Na primeira leitura do livro, o participante apresentou as duas estratégias na primeira semana, sem necessitar de intervenção.

Comportamento diante do erro	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(10) substitui o erro buscando sentido com texto anterior	Terceira semana	Terceira semana
(11) forma sequência de letras aceitável	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 21 – Ordem de uso de estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 3.

Em relação às estratégias de autocorreção, o participante 3 iniciou a intervenção apresentando as estratégias de repetir apenas a mesma palavra, repetir apenas o som que leu e continuar na linha até o final. As estratégias de retornar ao começo da linha e retornar apenas algumas palavras apareceram apenas quando o participante começou a se preocupar com a compreensão da história, e, para que ele as utilizasse, foi necessário sempre questioná-lo sobre o conteúdo da história, despertando-lhe o interesse e a percepção da importância de compreender o texto lido.

Comportamento de autocorreção	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(12) retorna ao começo da linha	Quarta semana	Quarta semana
(13) repete apenas a mesma palavra	Primeira semana	Terceira semana
(14) repete apenas o som que leu errado	Primeira semana	Terceira semana
(15) retorna apenas algumas palavras	Quarta semana	Quarta semana
(16) continua na linha até o fim	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 22 – Ordem de uso de estratégias de autocorreção com 100% de incidência pelo participante 3.

Ao realizar a checagem entre estratégias, o participante iniciou a intervenção apresentando em alguns momentos da tutoria a checagem da linguagem por dicas virtuais, e em alguns momentos da leitura ele procurava dicas na linha anterior. Foram necessárias apenas as intervenções da primeira semana para que ele apresentasse tais estratégias com maior frequência e sem necessidade de intervenção.

Checagem entre estratégias	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(17) checa linguagem por dicas visuais	Primeira semana	Terceira semana
(18) procura por dicas na linha anterior	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 23 – Ordem de uso de estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 3.

Participante 4

No início da intervenção, o participante 4 já apresentava um bom repertório de estratégias de leitura. Em relação às estratégias de leitura de livros, ele apresentava as estratégias de buscar significado, ler mensagens precisas e localizar dicas particulares no texto. Na segunda semana de intervenção, foi realizado um trabalho mais atento voltado às estratégias que ele ainda não apresentava. No caso do movimento direcional, o aluno foi apenas orientado sobre como como fazê-lo, não havendo dificuldade na execução dessa estratégia. Em relação a ter boa memória para o que leu e ler parando em cada palavra, foi

feito um trabalho dirigido para a compreensão oral do texto lido, baseado em perguntas diretas sobre o conteúdo da história.

	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
Uso de estratégias na leitura de livros		
(1) movimento direcional	Segunda semana	Terceira semana
(2) busca significado	Primeira semana	Terceira semana
(3) boa memória para o que leu	Segunda semana	Quarta semana
(4) lê parando em cada palavra	Segunda semana	Terceira semana
(5) lê mensagem precisa	Primeira semana	Terceira semana
(6) localiza dicas particulares no texto	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 24 – Ordem de uso de estratégias na leitura de livros com 100% de incidência pelo participante 4.

Ao encontrar uma dificuldade na leitura de livros, a primeira atitude do participante no início da intervenção era pedir ajuda e em seguida tentar novamente. Ele iniciou a intervenção apresentando tais estratégias sempre que necessário. Na primeira semana, foi apresentada ao participante outra alternativa a ser usada diante da dificuldade que é procurar outras dicas. O participante não teve dificuldade em apresentar tal estratégia e na segunda semana não precisava mais de intervenção para utilizar as estratégias diante da dificuldade.

Comportamento diante da dificuldade	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(7) tenta novamente	Primeira semana	Terceira semana
(8) pede ajuda	Primeira semana	Terceira semana
(9) procura outras dicas	Segunda semana	Terceira semana

Tabela 25 – Ordem de uso de estratégias diante da dificuldade com 100% de incidência pelo participante 4.

Ao realizar a leitura de livros, o participante iniciou a intervenção formando sequência de letras aceitável, mesmo quando apresentava muita dificuldade na leitura de alguma palavra. Quando cometia um erro, ele apenas tentava formar uma sequência de letras sem buscar sentido com o texto anterior, não fazia relação entre as palavras nem procurava por palavras semelhantes. Essas estratégias foram adotadas após a terceira semana de intervenção.

Comportamento diante do erro	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(10) substitui o erro buscando sentido com texto anterior	Terceira semana	Terceira semana
(11) forma sequência de letras aceitável	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 26 – Ordem de uso de estratégias diante do erro com 100% de incidência pelo participante 4.

Na primeira semana de intervenção, ao perceber que cometera algum erro, o participante repetia apenas o som que tinha lido errado ou a palavra errada. Com o decorrer da intervenção, ele percebeu que esses procedimentos não eram suficientes para que compreendesse o sentido total da frase e muitas vezes não lembrava o conteúdo da história. A partir da segunda semana, foi trabalhado com o participante a autocorreção retornando algumas palavras e retornando ao começo da linha. Esta última estratégia foi utilizada pelo participante apenas na quinta semana de intervenção, pois ele apresentou um pouco de resistência a adotá-la.

Comportamento de autocorreção	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(12) retorna ao começo da linha	Quinta semana	Quinta semana
(13) repete apenas a mesma palavra	Primeira semana	Terceira semana
(14) repete apenas o som que leu errado	Primeira semana	Terceira semana
(15) retorna apenas algumas palavras	Quarta semana	Quarta semana
(16) continua na linha até o fim	Primeira semana	Terceira semana

Tabela 27 – Ordem de uso de estratégias de autocorreção com 100% de incidência pelo participante 4.

O participante iniciou a intervenção com um repertório de estratégias de leitura, mas no início não apresentava tais estratégias com frequência nem sempre que precisava, de modo que foram necessárias algumas intervenções para que ele percebesse a importância do uso dessas estratégias e como elas ajudam na habilidade de leitura. Em relação à checagem entre estratégias, ele iniciou a intervenção apresentando tais estratégias, mas não as utilizava com frequência, tendo sido necessário fazê-lo perceber que checar a linguagem por dicas visuais e procurar por dicas na linha anterior pode ajudar a esclarecer alguma dúvida e a melhorar a leitura. Essas estratégias começaram a ser utilizadas por ele sem intervenção da pesquisadora e sempre que necessário a partir da segunda semana de intervenção

Checagem entre estratégias	Primeira ocorrência releitura	Primeira ocorrência leitura
(17) checa linguagem por dicas visuais	Segunda semana	Terceira semana
(18) procura por dicas na linha anterior	Segunda semana	Terceira semana

Tabela 28 – Ordem de uso de estratégias de checagem entre estratégias com 100% de incidência pelo participante 4.

DISCUSSÃO

O objetivo do presente trabalho foi descrever as condições de ensino oferecidas aos alunos nas sessões de tutoria tendo em vista verificar o atendimento aos princípios e esquemas instrucionais para possibilitar tanto o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita como o aprimoramento das estratégias de leitura; avaliar se as condições de ensino oferecidas no período inicial, intermediário e final causaram mudanças nas habilidades de leitura e escrita verificadas por meio do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita, instrumento de avaliação aplicado na fase inicial, intermediária e final; e por último descrever a evolução das estratégias de leitura dos alunos e as condições de ensino oferecidas.

Os participantes da pesquisa apresentaram melhoras nas habilidades de leitura e escrita e pôde-se notar em todos a emergência das estratégias de leitura. Eles foram divididos em dois grupos: participantes 3 e 4, que apresentaram melhor pontuação, e participantes 1 e 2, que apresentaram pior rendimento. Essa diferença entre os participantes permitiu observar o desenvolvimento de alunos com dificuldades diferentes na tutoria e também como acontecia a emergência das estratégias de leitura nesses alunos.

Um fator positivo do presente estudo que contribuiu para o sucesso da intervenção foi a proximidade das características de intervenção com as propostas por Clay (1985).

No programa *Reading Recovery*, aplicado em países como Nova Zelândia e Estados Unidos, os professores são treinados para conhecer os detalhes do programa e ter uma postura adequada como tutores. A proposta é que o professor ajude a criança a aprender a usar os tipos de estratégias necessárias para ler e escrever, alcançando o nível de leitura da turma da sala em que está inserida. O professor deve acolher as respostas da criança e tentar compreender os caminhos e pensamentos que ela utilizou para chegar àquela resposta, de modo a ajudá-la a desenvolver independência na leitura através do uso das estratégias (PINNELL, 2000; SHANAHAN, 1998). A realização do presente trabalho contou com uma experiência prévia de intervenção a fim de que a pesquisadora pudesse conhecer na prática o esquema de tutoria e aplicar algumas características propostas por Clay. Essa experiência permitiu conhecer o comportamento e as respostas das crianças perante as atividades de tutoria, o que auxiliou no estudo sobre como proceder em determinadas situações de acordo com o programa. Isso possibilitou um estudo mais

aprofundado fazendo ligação entre a prática que estava vivenciando e a teoria que estava se apropriando de Clay e também um levantamento sobre pesquisas para verificar outras variáveis.

Uma característica marcante do programa destacada por Clay (1985, 1991, 1993, 2002) é a utilização de livros de história de acordo com o grau de dificuldade da criança. Essa característica permite trabalhar o que a criança já sabe e ir gradativamente aumentando o nível de dificuldade.

Na atual pesquisa foram utilizados livros de histórias trabalhados nas pesquisas de Pasion (2004) e Domenicone (1999), além de livros encontrados na biblioteca comunitária da UFSCar. Para organizar os livros, a pesquisadora fez uma contagem do número de palavras com encontros vocálicos e consonantais em cada história e calculou uma média com base no número total de palavras existentes em cada livro. Esse trabalho teve em vista a organização dos livros segundo a ordem de dificuldade, permitindo um conhecimento mais detalhado de cada história e das suas dificuldades. O grande problema em relação aos livros de história foi a impossibilidade de encontrar uma quantidade maior de livros com pouca dificuldade. Se tivessem sido utilizados mais livros com histórias curtas e sílabas simples, o trabalho inicial teria sido mais diversificado para os alunos. Essa dificuldade em encontrar livros mais simples foi destacada também no trabalho de Pasion (2004), em que a autora observa que os livros com histórias maiores nas primeiras tutorias tornam os encontros cansativos, provocando o desinteresse dos alunos que tentavam se esquivar da leitura.

O *Reading Recovery* é um intensivo programa de intervenção no qual a criança recebe um diagnóstico individual das suas necessidades de leitura, sendo a instrução baseada em um professor para um aluno. A instrução individualizada é enfatizada no programa porque as dificuldades de aprendizagem das crianças são diferentes e dessa forma é possível observar com precisão o que a criança está fazendo e o que ela é capaz de fazer (SHANAHAN; BARR, 1995). Essa característica do programa foi observada ao longo da intervenção e percebeu-se que é realmente fundamental para o bom andamento do programa.

Com o decorrer dos encontros as diferenças entre os participantes vão ficando cada vez maiores: todos progredem nas habilidades de leitura e escrita, mas cada um de uma

maneira. Embora as atividades propostas pelo programa tenham sido seguidas, elas tiveram que ser adaptadas para cada participante em cada momento da tutoria. O participante que necessitou de mais adaptações foi o participante 2: no início foi necessário “despertar” o interesse dele para a leitura e demonstrar que ele era capaz de aprender a ler e escrever. O atendimento individualizado foi fundamental para o bom desempenho de todos os participantes.

Outro fator da atual pesquisa que se aproximou do sugerido para o programa foi a frequência da tutoria no decorrer da semana: foram realizados em média três encontros com cada participante por semana com duração de trinta minutos cada um. Algumas semanas chegaram a ter quatro encontros, como planejado no início da pesquisa, mas por motivos diversos, como feriados, comemorações e até mesmo ausência dos alunos na escola. De todo modo, a média foi de três encontros por semana. Essa frequência ajudou a acelerar o desempenho dos alunos, mantendo-os interessados em participar da tutoria de forma que eles próprios percebessem que estavam melhorando a cada dia.

Diferentemente das pesquisas de Pasion (2004) e Domenicone (1999), na atual pesquisa foi aplicada uma avaliação no meio da intervenção, aproximadamente na oitava semana. Esse teste intermediário revelou no final da tutoria o quanto o início da intervenção é importante para o desenvolvimento dos participantes e como eles progrediram rápido nessa etapa. O teste também mostrou com mais clareza onde os participantes estavam melhorando e em que precisavam se desenvolver mais. Não esperar o término da intervenção para aplicar a Avaliação Diagnóstica novamente permitiu rever o planejamento de ensino e ajustar o programa às necessidades de cada participante naquele momento. Com essa avaliação pôde-se perceber também que os participantes que iniciaram a intervenção com um grau de dificuldade menor poderiam ser dispensados da tutoria na oitava semana, pois já apresentavam bom desempenho nas atividades da Avaliação Diagnóstica e estavam acompanhando o nível da turma em sala de aula, apresentando boa leitura e compreensão de texto e uma escrita mais elaborada, apenas permeada por dúvidas ortográficas.

Na Avaliação Diagnóstica foram realizadas cinco atividades de leitura. As duas listas de palavras mostravam o quanto o participante estava evoluindo e em que ele apresentava dificuldade (quais encontros consonantais ou vocálicos). Os participantes 1 e 2 apresentaram porcentagem de acerto abaixo de 6% na primeira avaliação, tendo muita

dificuldade em ler as palavras propostas; diferentemente dos participantes 3 e 4, que tinham mais facilidade em realizar a leitura das palavras, apesar de incorrerem em muitas trocas de letras e de não identificarem alguns encontros consonantais. A leitura dos dois livros da Avaliação Diagnóstica mostrava o quanto os participantes estavam evoluindo nas habilidades de leitura, adquirindo fluência, respeitando a pontuação e apresentando com o tempo menos dificuldade na leitura das palavras. A atividade de leitura que chamou mais a atenção neste trabalho foi a identificação de letras, em que o participante falava qual era a letra apontada pela pesquisadora, reproduzia o som da letra e uma palavra que iniciava com a letra apontada. No início da tutoria essa atividade foi fundamental para ajudar a sanar várias dificuldades apresentadas pelos alunos, dúvidas sobre nomeação de letras que o professor da sala nem cogitava que o aluno apresentava. A ocorrência mais frequente nessa atividade foram as trocas de letras minúsculas, principalmente do p pelo q e do b pelo d.

As atividades de escrita da Avaliação Diagnóstica foram ditado de palavras, conceito sobre escrita e escrita livre. A atividade que mais demonstrou o progresso dos participantes foi o ditado de palavras, pois, foram ditadas as mesmas palavras nas três avaliações. Por ser palavras com dificuldades diferentes foi possível acompanhar e desenvolvimento dos participantes na atividade escrita. Pelos resultados é possível visualizar o quanto todos os participantes melhoraram nessa atividade, principalmente entre o pré-teste e o teste intermediário: os participantes 1 e 2 iniciaram a intervenção com 0% de acerto nessa atividade e alcançaram, respectivamente, 70% e 40% de acerto no teste intermediário.

Nas sessões de tutoria também foram realizadas atividades que envolviam habilidades de leitura e escrita. Uma das atividades principais do programa presente em toda sessão foi a leitura de um livro ou de um trecho de um livro de história. Ter os livros organizados em ordem de dificuldade ajudou no momento de escolher a seqüência de livros que o aluno iria ler.

Quanto mais o participante lia os livros e se familiarizava com as regras ortográficas e com alguns sinais da escrita, melhor era seu desempenho na leitura. O aprendizado era muito dinâmico, tendo sido possível notar melhoras a cada sessão. Na intervenção foram seguidas as orientações de Clay (1993) em relação à postura do professor, quais sejam: apenas reforçar o comportamento apropriado da criança, encorajá-la a ler palavras um pouco mais difíceis, dar algumas dicas quando necessário e reler a história com ela em

caso de dificuldade mais acentuada, verificando o que ela sabe. Os livros normalmente eram relidos pela criança nas tutorias seguintes a fim de ajudá-la a melhorar a fluência da leitura.

No decorrer das sessões de tutoria a pesquisadora tomava nota da leitura dos livros de todos os participantes, acompanhando o número de acertos e avaliando em que a criança apresentava mais dificuldade. Essa anotação da leitura de cada criança permitiu perceber com mais clareza o seu progresso e as suas dificuldades na leitura dos livros.

Em cada sessão de tutoria também eram desenvolvidas atividades de escrita, que envolviam palavras lidas pela criança no livro de história. A pesquisadora acompanhava a leitura da criança e anotava em que a criança tinha dificuldade para poder trabalhar a palavra na escrita. A maioria das atividades consistia em ditados de palavras e frases, e o objetivo era que houvesse um registro escrito do participante no decorrer das tutorias, de modo que se pudesse acompanhar o desenvolvimento da criança. Além do ditado, era utilizado também o alfabeto móvel, a lousa magnética, entre outros recursos.

Ainda seguindo as orientações de Clay (1984), as atividades partiam sempre do que a criança já sabia, explorando o que a criança podia escrever para depois trabalhar com palavras novas e com dificuldade crescente. Essa postura facilitou o progresso do participante, pois ele percebia que podia escrever e que, tendo como base palavras que já conhecia, não precisava se esforçar muito para escrever uma nova palavra com um nível de dificuldade um pouco maior.

Foi desenvolvida com os participantes uma atividade de escrita chamada *cut up*. De acordo com Clay (1985), essa atividade desenvolve na criança a correspondência um a um entre palavras faladas e palavras escritas, além de trabalhar comportamentos direcionais e checagem de comportamentos. Essa atividade auxiliou principalmente os dois participantes que apresentavam mais dificuldade em melhorar a noção de correspondência um a um, além de ter sido benéfica para a noção de segmentação de frases.

A cada nova atividade ou a cada dificuldade apresentada a criança era estimulada a fazer um trabalho de leitura utilizando inicialmente suas próprias teorias em relação a leitura e escrita. Nesse momento era possível observar os “caminhos” e estratégias utilizadas pelas crianças para tentar ler ou escrever a nova palavra. De acordo com Clay

(1985), nesse momento as crianças fazem uma busca por dicas, sinais ou semelhanças entre a nova palavra e palavras que ela já conhece.

No decorrer da tutoria o professor deve observar se a criança adquiriu um sistema de estratégias que a ajude a realizar as atividades de leitura e escrita. Segundo Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos.

Clay (1985) indica uma série de estratégias utilizadas na leitura de textos, na leitura de palavras e na leitura de letras. No atual trabalho foi observada a emergência das estratégias ao longo da intervenção, assim, foram realizadas atividades em que a pesquisadora estimulava o uso das estratégias de leitura pelos participantes.

A postura do tutor é fundamental para a emergência das estratégias nos alunos. O tutor deve estar atento às dificuldades e habilidades dos alunos, ter uma postura questionadora perante as estratégias apresentadas pelas crianças e questionar para ajudar no direcionamento do uso da estratégia mais eficaz (CLAY, 1993).

Todos os participantes da presente pesquisa aprimoraram o uso da maioria das estratégias úteis para a leitura. Os participantes 1 e 2 iniciaram a intervenção com um baixo repertório de estratégias, mas no decorrer da tutoria a pesquisadora foi lhes apresentando novas estratégias que eles poderiam usar na leitura e escrita e estimulou a sua utilização. Quando um participante utilizava alguma estratégia por iniciativa própria, a pesquisadora interrompia a ajuda.

A intervenção realizada até a oitava semana foi decisiva para a emergência das estratégias observadas em todos os participantes. Após a oitava semana trabalhou-se apenas a manutenção dessas estratégias para a melhoria das habilidades de leitura e escrita.

Algumas estratégias necessitaram de um período maior de intervenção para que os participantes as utilizassem sem intervenção da pesquisadora. Os participantes 1 e 2 tiveram mais dificuldades para apresentar estratégias como ter boa memória para o que leu, ler a mensagem de forma precisa e substituir o erro buscando sentido com o texto anterior. Ambos os participantes demonstraram essas estratégias somente após a quinta semana de intervenção. Por sua vez, os participantes 3 e 4, que iniciaram a intervenção com um

repertório, apresentaram mais dificuldades nas estratégias de substituir o erro buscando sentido com o texto anterior e realizar a autocorreção retornando algumas palavras.

Conforme desenvolviam as estratégias, os participantes iam se tornando cada vez mais independentes na leitura e escrita, necessitando cada vez menos de intervenção e sendo capazes de resolver sozinhos os problemas e dúvidas encontrados. De acordo com Clay (1993), a postura do tutor de encorajar o aluno a verificar a escrita ou autocorrigir a leitura pode fazer muita diferença no desempenho deste.

Os resultados apresentados nesta pesquisa comprovam a eficácia do programa em alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Este estudo veio a reforçar que um ensino baseado na tutoria, em que o tutor está atento às dificuldades e necessidades de cada aluno, ajuda a otimizar e acelerar a aprendizagem. O fator positivo dessa aprendizagem acelerada é poder sanar ou diminuir a dificuldade em leitura e escrita, possibilitando ao aluno acompanhar o ensino da sala de aula, ou no mínimo chegar a um nível de conhecimento mais próximo para poder acompanhar o conteúdo pedagógico de sua turma, não sendo excluído das atividades.

O programa de tutoria centrada na leitura de livros apresenta uma boa fundamentação teórica, em que Clay (1985) lista alguns aspectos-chave para o bom andamento do programa. A pesquisadora realizou o estudo das obras de Clay e de pesquisas relacionadas ao assunto para garantir uma proximidade maior da intervenção com o programa proposto por Clay. Essa proximidade e a atenção para tais aspectos do programa ajudaram no desempenho de todos os participantes desta pesquisa. Cada participante evoluiu conforme suas habilidades, mas todos tiveram progressos significativos nas habilidades de leitura e escrita.

É bom reforçar que o programa não é uma receita de ensino preestabelecida destinada a todos os alunos; ao contrário, o programa aponta que cada indivíduo tem facilidades e dificuldades para aprender e necessita de um ensino que garanta tais condições de aprendizagem.

No presente estudo foi possível verificar o quanto é importante o professor ficar atento às estratégias de leitura utilizadas pelos alunos e como essas estratégias podem ajudar a desenvolver as habilidades de leitura e escrita. É importante o professor ficar atento não somente às estratégias utilizadas por ele para ensinar, mas também àquelas

utilizadas pelos alunos para aprender. O professor alfabetizador precisa ter clareza acerca dos procedimentos utilizados para alfabetizar e principalmente conhecer as estratégias utilizadas pelas crianças para aprender. Dessa forma, ele poderá otimizar a aprendizagem dos alunos – sobretudo daqueles que apresentam dificuldade em aprender – trabalhando de forma mais direta as dificuldades de cada aluno e desenvolvendo o quanto antes as estratégias de leitura.

Com o atual trabalho percebeu-se em que medida a intervenção precoce e um trabalho direcionado para as dificuldades dos alunos são importantes e proporcionam bons resultados. A tutoria e o acompanhamento intensivo do professor são necessários porque a ênfase é tornar a criança independente, capaz de aprender sem instrução especial e resolver os problemas usando estratégias específicas.

Referências bibliográficas

AGOSTINO,J. MURPHY,J. **A meta-analysis of Reading Recovery in United States Schools.** Education Evaluation and Policy Analysis,vol.26, no.1, , p. 23-38, 2004.

BONANINO,A., COSCARELLI,C &FRANCO,C. **Avaliação e Letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n. 81, p.91-113, 2002.

Boruchovitch, E. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar:considerações para a prática educacional.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1 a 4 série – Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997

BUZETTI, M.; de ROSE, T. **Tutoria centrada na leitura de livros: uma segunda chance para alunos com dificuldades em leitura e escrita.** *In:* Congresso Brasileiro de Leitura,,2009, Campinas.Caderno de Atividades e Resumos. Campinas: Unicamp, p.345, 2009.

CLAY, M.M. **The early detection of reading difficulties.** Exeter,NH: Heinemann, 1985.

CLAY, M. M.. **Becoming literate: the construction of inner control.** Portsmouth: Heinemann, 1991.

CLAY, M.M. **Reading Recovery: a guidebook for teachers in training.** Heinemann,1993.

CLAY, M.M. E CAZDEN,C.B. **Uma interpretação vigotskiana do Reading Recovery.** *In:*MOLL,LC. (org.). Vygotsky e a Educação. Porto Alegre:Artes Médicas,1996.

CLAY, M.M. **Acomodando a diversidade na alfabetização inicial.** *In:* OLSON,D. E Torrance,N.(org). Educação e Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CLAY, M. M. **An observation survey of early literacy achievement.** 2 ed. New Zealand: Heinemann, 2002

COX,B. & HOPKINS,C. **Building on theoterical principles gleaned from reading recovery to inform classroom practice.** Reading Research Quartely, vol. 41, no.2, Junho,2006.

DA SILVA, A. L; DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. 2a ed. Cidade do Porto: Porto editora 1997.

DE ROSE, T. M. S , DOMENICONI, C. ; SANTOS, C. R. ;. . **Avaliação do programa de tutoriamento Reading Recovery com acompanhamento do professor regente de classe**. In: XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, 2000, Brasília. Resumos de Comunicação. Ribeirão Preto, v. 1. p. 169-170, 2000.

DE ROSE, DOMENICONI, C.; BRÁS, G. A. . **Adaptação e avaliação do programa de tutoriamento Recuperação de Leitura (Reading Recovery) para alunos brasileiros**. In: V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2000, Itajaí. Anais de Resumos. Itajaí, v. 1. p. 293-294, 2000.

DE ROSE, T. M. S.; PASIAN, Mara Sílvia ;. **O professor atuando como tutor: uma alternativa para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos**. In: Encontro Regional do International Council on Education for Teaching, 2005, São Carlos. Anais do Encontro Regional do International Council on Education for Teaching, 2005.

DOMENICONI, C. **Avaliação da articulação entre um programa tutoriamento articulado a um trabalho de orientação ao professor regular**. - Monografia de conclusão de curso. Bacharelado em Psicologia. Departamento de Psicologia Universidade Federal de São Carlos. 1999.

FITZGERALD,E. **Can minimally trained college student volunteers help young at-risk children to read better?**. Reading Research Quarterly, vol. 36, no.1, p. 28-47, 2001.

FITZGERALD,J. RAMSBOTHAM,A. **Firs Graders`Cognitive and Strategic Development in Reading Recovery Reading and Writing**. Reading Research and Instruction, 44(1), p.1- 31.2004.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira and BORUCHOVITCH, Evely. **Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura**. *Psic.: Teor. e Pesq.* vol.21, n.3, p. 319-326, 2005.

GREANEY,J. TUNMER,W. **How well is Reading Tecovery realy working in New Zeland?** Journal of Education Studies, vol.42, no.1 e 2, p. 17-29, 2007.

HORNER,S. O´CONNOR,E. **Helping beginning and struggling readers to develop self-regulated strategies: A Reading Recovery exemple**. Reading and Writing Quarterly, vol.23. p. 97-109, 2007.

PASIAN, Mara Sílvia, **Tutoria Centrado na Leitura de livros: Uma alternativa para alunos com dificuldade em leituras e escrita**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2004

PERRAUDEAU,M. **Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINNELL, G.S. **Reading Recovery: Helping At-risk children learn to read.** The elementary school journal, volume 90, no.2. p. 161-183, 1989.

PINNELL, G.S; FRIED,M.O. E ESTICE,R.M. **Reading Recovery: Learning how to make a difference.** The Reading Teacher, Janeiro, 1990. p. 282-295, 1990.

SHANAHAN,T. & BARR,R. **Reading Recovery: An independent Evaluation of the Effects of an Early Instruction Intervention for At-Risk Learners.** Reading Research Quarterly, vol.30, no.4, dezembro, p.958-996, 1995.

SHANAHAN,T. **On the effectiveness and limitations of tutoring in reading.** American Education Research Associatin, vol.23, p.217-234, 1998.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita**, que tem por objetivo verificar como crianças que estão no segundo ano do ensino fundamental, ou seja, no início da alfabetização e que apresentam dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita desenvolve estratégias de leitura como auto- correção e auto- monitoramento proporcionando assim a independência no processo de leitura e escrita.

Para o seu filho (a) participar da pesquisa é necessário que no ano letivo de 2009 ele esteja devidamente matriculado no segundo ano do ensino fundamental. Também é necessário que você permita a participação do aluno (a) em uma avaliação, a qual, será oferecido alguns exercícios ao aluno (a) como: ditado, leitura de livros de histórias, leitura de lista de palavras, para verificar o nível de dificuldade na leitura e escrita do aluno. O aluno(a) poderá gastar em média de 50 minutos nesta Avaliação.

Para o seu (sua) filho(a) participar da intervenção você deverá permitir que ele(ela) tenha encontros semanais com a pesquisadora, sendo quatro encontros por semana com duração média de 30 minutos por dia. Os encontros serão em uma sala localizada nas dependências da escola. O aluno(a) será retirado da sala de aula regular, com autorização prévia da professora e em horários pré agendados. A direção da escola, professora e pais terão acesso aos encontros caso tenham interesse. Em cada encontro realizado com o aluno(a) será seguido uma sequência de atividades contidas no programa estudado no projeto. Entre as atividades desenvolvidas terão: leitura de livros de histórias, ditados, atividades com alfabeto móvel, construção de histórias, jogos educativos voltados para a leitura e escrita, entre outros.

Você tem a liberdade de não permitir que o seu filho participe da pesquisa sem prejuízo para ele. O seu (sua) filho(a) também tem a liberdade de não querer participar ou desistir de participar da intervenção sem qualquer prejuízo.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) nessa pesquisa não traz complicações físicas ou psicológicas para ele (ela). Esperamos que este estudo nos dê informações importantes a respeito de como as crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita desenvolvem as estratégias em relação a leitura e escrita.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As respostas dadas por seu(sua) filho(a) serão identificadas com um código e não com o nome da criança.

O seu(sua) filho(a) não terá nenhum tipo de despesa por participar dessa pesquisa. Também nada será pago por sua participação.

Assinatura do pai ou responsável

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 0180.0.135.000-08

Título do Projeto: Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Pesquisadores (as): Miryan Cristina Buzetti, Profa. Dra. Tânia Maria Santana De Rose (orientadora)

Processo nº.: 23112.004811/2008-39

Parecer Nº. 056/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

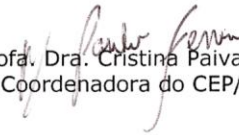
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

Todas as pendências foram atendidas.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 17 de março de 2009.


Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO C

REFERÊNCIA COMPLETA DOS LIVROS DE HISTÓRIA USADOS NA INTERVENÇÃO

JUNQUEIRA, S. **O pato e o sapo**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA, S., **O galo maluco**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA, S., **O macaco e a mola**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA, S., **A foca famosa**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA, S., **O peru de peruca**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA, S., **Regina e o Mágico**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **O pote de melado**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **O rabo do gato**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **O pega pega**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **A banana**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **Dia e noite**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **Fogo no céu**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **A bota do bode**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **Chuva**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

SOUZA, V., **Gato sapeca**, São Paulo: Editora Moderna, Coleção Hora da Fantasia

MARTINEZ, R. S., **A vaca rebeca**, São Paulo: Editora Scipione, Coleção Leiturinhas

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **Um belo sorriso**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **A casa feia**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **Fantasia**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **Mariana**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA, M., FRANÇA, E., **O balaio do rato**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

MUNIZ, F., **O jogo do pega pega**, São Paulo: Editora FTD, Coleção Io Iô

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **O retrato**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

ROCHA, R., **Palavras opostas**, Editora Mosaico

MUNIZ,F., **O jogo do puxa puxa**, São Paulo: Editora FTD, Coleção Io Iô

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **O caracol**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

MARTINEZ, R.S., **Ai que medo**, São Paulo: Editora Scipione, Coleção Leiturinhas

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **A boca do sapo**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **O barco**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **O jogo e a bola**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

BARRIGA, H., **A perereca sapeca**, -----Editora FTD, Coleção Primeiras histórias

HILL,E., **O que tem dentro?** -----Editora Martins Fontes, Coleção Procure e Ache

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Sapato novo**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Que medo**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Na roça**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **O vento**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Bicho feio bicho bonito**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Chapéu de palha**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Surpresas**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **O susto**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA, E., **Que perigo**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA, E., **O piquenique**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **As pintas do preá**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

JUNQUEIRA,S., **O macaco medroso**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Pato magro e pato gordo**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FRANÇA,M., FRANÇA,E., **Gato com frio**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

FREIRE,N., **O gato**, São Paulo: Editora Berlendis e Vertecchia, Coleção Andorinha

JUNQUEIRA,S., **O caracol viajante**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Estrelinha

PINTO,Z., **Um bebê em forma de gente**, São Paulo: Editora Melhoramentos, Coleção Bebê Maluquinho

FRANÇA,M.,FRANÇA,E., **A galinha choca**, São Paulo: Editora Ática, Coleção Gato e Rato

JUNQUEIRA,S., **A arara cantora**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA,S., **O menino e o muro**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

BRAIDO,E., **A família Beagle**, São Paulo: Editora FTD, Coleção Casinhas e Cia

JUNQUEIRA,S., **O barulho fantasma**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA,S., **O peixe Pixote**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA,S., **O mistério da lua**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA,S., **A festa encencada**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA,S., **Um palhaço diferente**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

JUNQUEIRA,S., **O sonho da vaca**, São Paulo, Editora Ática, Coleção Estrelinha

ANEXO D

LEVANTAMENTO DIGNÓSTICO

DOMÍNIO DE ESCRITA

- 1- frente do livro
- 2- mostre onde começa a ler
- 3- para qual lado eu vou
- 4- onde vou depois?
- 5- Mostre palavra por palavra
- 6- Mostre a primeira parte da historia e a ultima
- 7- Onde eu começo a ler?
- 8- Apontar ponto interrogação e perguntar o que é
- 9- PONTUAÇÃO.
- 10- Ponto final virgula aspas
- 11- Diferença entre maiúscula e minúscula
- 12- Mostre-me duas letras
- 13- Mostre-me uma palavra
- 14- Mostre a primeira letra de uma palavra e a última
- 15- Mostre uma letra maiúscula

ANEXO E

LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO

IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

A F K P W Z

B H O J U C

Y L Q M D N

S X I E G R

V T a f k p

w z b h o j

u c y l q m

d n s x i e

g r v t

	NOME	SOM	PALAVRA	RESP. INC.		NOME	SOM	PALAVRA	RESP. INC
A					a				
F					f				
K					k				
P					p				
W					w				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
E					e				
G					g				
R					r				
V					v				
T					t				

ANEXO F

LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO

LISTA DE PALAVRAS

LISTA A

PARE

GLOBO

TV

ESCOLA

CASAS PERNAMBUCANAS

MÃE

NESCAU

RENASCENÇA

HOSPITAL

LOMBADA

LEITE

CAFÉ

GUARANÁ

LANCHES

Lista B

OMO

SUPERMERCADO

SINAL

ÔNIBUS

ARARAQUARA

PRONTO SOCORRO

PUXE

DANONE

MAISENA

BAR

XUXA

CINEMA

GOL

FUTEBOL

JORNAL

X-TUDO

ANEXO G

LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO HISTÓRIAS USADAS NA AVALIAÇÃO

A foca famosa (Sonia Junqueira)

A foca mora na casa rosada.

O nome da foca é Rosa.

Rosa joga bola.

Rosa toca viola.

Rosa é uma foca bonita.

Ela é uma foca famosa.

Rosa bota fita no cabelo.

Bota pó na cara.

Ela bate papo na janela.

Rosa vê o Pitoco.

Ela fica toda animada.

Ela pega a fita do cabelo.

Ela joga a fita para ele.

Ele dá uma risada. Ele fala:

_ Rosa, você é bonita! Rosa ri.

Ela pega o bolo lá na sala.

Pitoco come bolo.

Ele bebe limonada.

Ele fala:

_Rosa você me namora?

Rosa ri de novo.

Ela fala:

_ Namoro! E Rosa, toda animada, beija logo o namorado!

Texto retirado da cartilha Pipoca

Meu pai é motorista de táxi.

Ele trabalha próximo da rodoviária.

Outro dia, papai me contou uma história muito engraçada.

Disse-me que certa vez auxiliou uma velhinha a entrar no táxi que foi logo falando:

_ Leve-me para a casa da Lazineira.

_ Que Lazineira? Perguntou meu pai.

_ A mãe da Ana ora! Respondeu a velhinha.

Meu pai explicou:

_ Escuta, senhora, eu sou um motorista de táxi há muitos anos, mas não conheço nenhuma Lazineira, nem Ana. Diga em que rua a senhora quer ir e pronto. Eu a levo.

Ela então concordou:

_ Por que não avisou logo! Leve-me para a rua onde mora a Lazineira.

ANEXO H

MODELO RELATÓRIO DA PROFESSORA

O aluno [REDACTED] começou o projeto estando pré-silábico. Hoje, após 3 semanas de intervenção o aluno apresenta-se silábico, com valor na escrita, ou seja, reconhece o som de todas as vogais nas palavras. É interessante perceber que o aluno já não se contenta em somente reconhecer o som das vogais, muitas vezes colocando qualquer consoante somente para não ficar só as vogais. Também associa o som que ouve a uma determinada palavra que conhece. Por exemplo: ao ditar "cama" ele lembrou "lá é o 'K' de casa". Outro dia ao escrever uma palavra ele não se conformava de só colocar as vogais e me disse "Eu sei que tem ino professora, mas tem mais letras e eu ainda não sei". O aluno está mais esforçado e adora participar de todas as atividades.

(A barra preta está ocultando o nome do aluno, para manter a privacidade do participante)