

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

DERLÚCIA DO NASCIMENTO BRITO

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LITERATURA INFANTIL
PARA TRANSPOR AS DIFICULDADES LEITORAS**

**SÃO MATEUS-ES
2019**

DERLÚCIA DO NASCIMENTO BRITO

O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LITERATURA INFANTIL
PARA TRANSPOR AS DIFICULDADES LEITORAS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr^a Ivana Esteves Passos de Oliveira

SÃO MATEUS – ES
2019

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

B862u

Brito, Derlúcia do Nascimento.

O uso de estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras / Derlúcia do Nascimento Brito – São Mateus - ES, 2020.

85 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos de Oliveira.

1. Estratégias de leitura. 2. Dificuldades leitoras. 3. Leitores autônomos. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de. II. Título.

CDD: 372.4

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

DERLUCIA DO NASCIMENTO BRITO

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LITERATURA
INFANTIL PARA TRANSPOR DIFICULDADES LEITORAS**

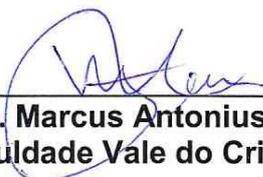
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 13 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santos (IFES)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo pelos momentos dolorosos de ausência para que eu pudesse viver esse sonho.

Aos que como eu, almejam a realização de seus anseios e que buscam construir uma educação que esteja à altura do seu significado.

AGRADECIMENTNO

A senhor meu Deus, acima de qualquer coisa, pela misericórdia de ter me curado de um câncer de mama, não permitindo, em momento algum que eu desistisse desse sonho.

Ao meu esposo (Marcos Antônio Alves de Brito) que me incentivou e ajudou com apoio incondicional a dar o primeiro passo para realização desse sonho. Obrigada por acreditar e viver comigo essa linda e sofrida história.

Em especial à minha querida mãe (Demerli Rosa do Nascimento), por me permitir fazer parte da sua vida. Ao meu querido e saudoso pai (in memoriam), pela responsabilidade cumprida de nos criar e educar nos caminhos corretos da educação, por onde deveríamos e conseguimos andar.

A secretaria de educação do município de Presidente Kennedy, pelo apoio e suporte necessários à conclusão deste curso.

À minha querida professora orientadora (Dr^a Ivana Esteves Passos de Oliveira) pela paciência, carinho e atenção nas mais que orientações, conselhos e suporte imprescindíveis. Sem suas contribuições a concretização deste trabalho seria inviável. Obrigada pelo acolhimento e pelo norte que me proporcionastes. Suas palavras de incentivo e ajuda foram essenciais para que chegasse até aqui.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criativos, inventivos, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

RESUMO

BRITO, DERLÚCIA DO NASCIMENTO. **O uso de estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras.** 85 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

Por décadas as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura tem sido foco de diversos estudos relevantes entre educadores que, por vezes, se confundem em relação a como avançar nesse aspecto. Apesar do consenso de que o cotidiano escolar seja um espaço propício ao letramento e à formação de leitores autônomos, para serem capazes de compreender o que leem e produzir textos, como releitura, isso nem sempre é o que acontece. Desta forma, este trabalho tem por objetivo refletir acerca das estratégias de leitura com literatura infantil como instrumento facilitador dentro do processo de transposição das dificuldades leitoras dos alunos. A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa e quantitativa de artigos, livros e periódicos que tenham como foco estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras. Após análise dos resultados constatou-se que as crianças submetidas às estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras, mesmo que por um curto período de tempo, se considerados os demais anos de escolaridade que ainda tem à frente, apresentaram melhoras positivas e uma mudança de comportamento e postura positiva diante do processo de leitura.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Dificuldades Leitoras. Leitores Autônomos.

ABSTRACT

BRITO, DERLÚCIA DO NASCIMENTO. **The use of reading strategies with children's literature to overcome reading difficulties.** 85 f. Dissertation (Master) - Vale do Cricaré College, 2019.

For decades learning difficulties in the reading process have been the focus of several relevant studies among educators Who sometimes get confused about how to advance in this aspect. Despite the consensus that daily school life is a space conducive to literacy and the formation of autonomous readers, to be able to understand what they read and produce texts, such as rereading, this is not always what happens. The objective is to reflect on reading strategies with children's literature as a facilitating instrument within the process of transposing students' reading difficulties. The research carried out had a qualitative and quantitative approach of articles, books and periodicals that focus reading strategies with children's literature to overcome the reading difficulties. After analyzing the results, it was found that children submitted to reading strategies with children's literature to overcome reading difficulties, even for a short period of time, if considered the other years of education that still have ahead, showed positive improvements and a change of behavior and positive attitude towards the reading process.

Keywords: Reading Strategies. Reading difficulties. Freelance readers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
QI	Quociente de Inteligência
IM	Inteligências Múltiplas
SEME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REVISÃO TEÓRICA.....	19
2.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE PIAGET SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	19
2.2 A VISÃO DE VYGOTSKY SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	20
2.3 A CONCEPÇÃO DE GARDNER.....	25
2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
2.5 A INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOAFETIVOS E DA FAMÍLIA NAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	35
2.6 O USO DA LITERATURA INFANTIL NAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES LEITORAS.....	38
2.7 FUNDAMENTOS DA ESTRATÉGIA DE LEITURA.....	44
2.8 DIFICULDADES DE LEITURA: POR QUE ALGUMAS CRIANÇAS TÊM DIFICULDADE EM APRENDER A LER? O QUE PODE SER FEITO SOBRE ISSO?	50
2.8.1 COMO SUPERAR OS PROBLEMAS DE LEITURA?.....	53
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 O MANUAL DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	58
3.2 PARTICIPANTES.....	59
3.3 AÇÕES DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA SEQUÊNCIA.....	59
3.4 FORMANDO MEDIADORES OU MODELADORES DE LEITURA.....	62
3.5 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO.....	63
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS.....	82
ANEXO I.....	83
ANEXO II.....	84

1 INTRODUÇÃO

Como licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia, atuando desde 2017 numa equipe multidisciplinar, como psicopedagoga na Secretaria Municipal de Educação em Presidente Kennedy, no atendimento a professores e alunos (nesse caso, nas visitas às escolas); foi possível perceber uma infinidade de obstáculos ao desenvolvimento da compreensão leitora.

A escolha do tema se deu não só pela possibilidade de utilizar a pesquisa no cotidiano da prática na secretaria, mas, sobretudo, em razão da paixão pela educação infantil. A presente investigação tem em questão as estratégias de leitura com literatura infantil no intuito de se desenvolver um estudo que sirva como referência para a potencialização da autonomia leitora, e no intuito de formar nos professores, mediadores de leitura na escola. A proposta ensejada nesse estudo é submeter aos professores as estratégias de leitura com livros infantis como metodologia para constituição destes como mediadores de leitura.

O hábito de leitura pode ser incorporado e desenvolvido pelo indivíduo, naturalmente, por meio dos contatos culturais na família e na comunidade, e isso pode acontecer, desde a mais tenra idade. Mas há crianças que aprendem a ler somente na escola e só nesse contexto tem contato com a narrativa ficcional. A presente pesquisa é concernente ao estímulo à leitura de livros de ficção (literatura) no ambiente escolar.

O desafio desse estudo se circunscreve no delinear de maneiras de conceber práticas pedagógicas as quais sejam capazes de promover, por meio do diálogo professor-aluno, a degustação do livro literário. Para tanto, a proposta ensejada nesse estudo, é oferecer um manual de práticas ativas de mediação de leitura literária, por meio das estratégias de leitura com livros infantis, produzidos no Espírito Santo.

Pretende-se notabilizar que o professor/mediador de leitura tem a capacidade e a missão de promover o processo de alfabetização de forma mais efetiva, oportunizando aos discentes a possibilidade de serem hábeis não só na leitura, como na escrita. Considera-se para tanto que o professor/mediador proporcione aos estudantes um ensino que ofereça um ambiente lúdico, o qual desperte a imaginação, a criatividade e o espírito de curiosidade no enlace com o livro literário. Técnicas que essa pesquisa busca dar conta.

A despeito da prática da fruição de livros ter sido um hábito que costumava ser estimulado no seio da família, a sua absorção no ambiente escolar é uma demanda social cada vez mais necessária na contemporaneidade e, deve ser, todavia, estimulado e incentivado. De que maneira seja, como explana Alberto Manguel:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. (MANGUEL, 1997, p.85)

Em face dessa afirmação de Manguel, pode-se corroborar a necessidade de que haja um entendimento acerca da importância da introdução de livros de ficção para crianças na educação infantil e no ensino fundamental, tendo os educadores como operadores dessa missão.

O presente trabalho evidencia a relevância da intervenção de leitura para alunos com dificuldades de aprendizagem com base no uso de suas experiências de linguagem. Aprender a ler para esses alunos pode ser extremamente desafiador e, muitos são os que desanimam durante o processo de desenvolvimento de leitura, em face a isso, é indispensável e preponderante que os responsáveis por pensar a leitura na escola, tenham em vista a necessidade de formação de professores mediadores de leitura com estratégias de leitura com livros infantis.

. Cabe ao professor orientar sistematicamente seus alunos na concretização de uma base sólida de letramento literário. Dentro do processo de leitura, segundo Harvey e Goudvis (2017), os leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior para os ajudar a criar sentido para o que lêem. Eles procuram respostas para suas perguntas e tentam entender melhor o texto por meio de suas conexões com os personagens, situações, problemas. Nesse sentido, os leitores acabam tomando a palavra escrita e construindo significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. Assim, acabam tornando-se, concomitantemente, escritores.

Por décadas as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura tem sido o foco de estudos de pedagogos, psicopedagogos, estudiosos de literatura, visando produzir metodologias que dêem conta dessa demanda. Contudo, muito embora se tenha em consenso que o cotidiano escolar seja um espaço propício ao letramento e

à formação de leitores autônomos -os quais sejam capazes de compreender o que lêem– as ações ainda são um tanto quanto incipientes.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dão conta que, entre 2007 e 2015, um percentual de até 5,5% dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda vem desenvolvendo suas práticas de leitura e escrita de modo lento e sem fruição. Mais como decodificação.

Trata-se de um panorama que retrata a necessidade da busca de meios que tornem esses alunos leitores e escritores, portanto, com maior capacidade de fruição leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, e detentores de autonomia de leitura, o que em uma sociedade letrada, é imprescindível. A leitura e a escrita são essenciais para a emancipação do indivíduo que é desafiado diariamente no universo escolar ou mesmo no mercado de trabalho, para a conquista dessa habilidade, sobretudo no sentido de ter desenvolvida sua capacidade interpretativa e crítica (MENIN ET AL., 2010).

Arena (2010) nos ensina o ato de ler, como uma experiência cultural, desde a sua aprendizagem até os limites do leitor sênior, configura o pensamento humano e se reconfigura ao longo da história como ato herdado e legado pelos homens às gerações que se sucedem. Desse modo, enfatiza o autor, o pequeno leitor não aprende a ler como aprendera a geração que a ele lega o ato de ler, mas o aprende, como cultura rearranjada e transmitida pela mesma geração que alterou e foi alterada pela ação de ler.

Para Menin et. al., (2010) a leitura nos cobra entrar em outros mundos possíveis para indagar a realidade e compreendê-la melhor através de uma postura crítica diante do que se o texto diz e o que se quer dizer. Ou seja, tornar-se um cidadão crítico, consciente e independente, pois, depois de analisada a literatura infantil como prática cultural, é preciso entendê-la como um projeto educativo, dentro da escola, e um projeto do ser humano na relação com os demais, fora do ambiente escolar.

Apesar do desenvolvimento da alfabetização ser altamente enfatizado nas escolas públicas municipais, os leitores com baixo desempenho acabam ficando em desarmonia com os demais e ingressam em um processo de auto-exclusão. Nas salas de aula da primeira série, por exemplo, não é incomum que pelo menos 6 alunos em uma classe média de 20 a 25 sejam considerados como tendo “dificuldade de leitura”. Diante desse contexto, e em razão de em minha experiência

profissional, lidar com tais situações de deficiência leitora, adveio o interesse em buscar metodologias que auxiliem na melhoria desses processos na escola.

Uma possibilidade vislumbrada foi a de inserir mais literatura infantil nas salas de aula, na premissa de envolver os alunos com os livros e, desse modo, poder diminuir os obstáculos que se interpõem entre eles e a aprendizagem da leitura (FARIA, 2012).

Este estudo é fruto da percepção e do ponto de vista e percurso no campo da educação, de uma pedagoga com especialização em psicopedagogia que vem exercendo suas funções ao longo dos últimos 12 anos lançando mão dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas para possibilitar aos alunos com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais para lhes oportunizar progredir em suas habilidades de leitura, seja no cotidiano acadêmico ou mesmo na vida funcional (BAJARD, 2014).

O trabalho consubstancia-se como uma reflexão crítica acerca das estratégias de leitura com literatura infantil como instrumento facilitador dentro do processo de transposição das dificuldades leitoras, na perspectiva de poder contribuir para que os educadores se aproximem dos seus educandos com reconhecimento dos seus conhecimentos prévios e no intuito de utilizar tais saberes, na premissa freireana, para que juntos – educador e educando – possam conquistar o desenvolvimento do conhecimento de estratégias que sejam capazes de oportunizar a fruição leitora, em primeira instância; e na sequência, a compreensão e a autonomia leitora.

A hipótese circunscrita a esse trabalho é de que os textos literários infantis podem promover um enlace do educando com a leitura, principalmente os provenientes de autores capixabas, em face a uma maior identificação, de modo a facilitar o processo de desenvolvimento de leitura, por desenvolvimento de conhecimentos prévios, inferências identitárias e pertencimento.

Diante do exposto, o presente trabalho estabelece como problema de pesquisa uma indagação acerca da metodologia que possa dar conta de propiciar ao docente as ferramentas para convocar o discente. Estudos envolvendo as estratégias de leitura com literatura infantil têm revelado resultados satisfatórios, no intuito de se reduzir índices de dificuldade leitora.

A proposta interposta aqui é direcionada a professores de alunos das séries iniciais do ensino fundamental do município de Presidente Kennedy-ES. Pretende-se, propor uma prática docente com estratégias de leitura com literatura infantil

capixaba, sobretudo com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. O estudo comportou uma prática com as sequências didáticas com estratégias de leitura literária.

Os professores usaram as sequências didáticas em uma escola municipal, como experiência, envolvendo livros produzidos no Estado. O uso das estratégias, visou a otimização do processo de imersão de docentes e discentes no universo de leitura.

Como produto estão previstas também oficinas de formação com as docentes alfabetizadoras sobre a importância da inovação no processo de ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais de forma a fortalecer suas decisões didáticas com as estratégias de leitura com literatura infantil do Espírito Santo. E a promoção, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, de uma formação continuada voltada para qualificação dos professores da Educação Infantil, séries iniciais, no campo das estratégias de leitura com literatura infantil para fortalecer o processo de auxílio aos alunos da rede pública na superação das dificuldades leitoras.

Esse estudo se justifica pelas inúmeras discussões realizadas sobre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da leitura nas séries iniciais, em especial pelos alunos com problemas de aprendizagem, de onde saltam aos olhos a falta de qualificação dos professores e a ausência de recursos e espaços propícios a essa prática, contemplando um ambiente convidativo à leitura de fruição e deleite, abarcando-se o diálogo como os alunos, suscitado em Freire, que ressalta a importância do diálogo, que valorize os conhecimentos prévios dos alunos bem como as suas inferências.

Pode parecer aos professores que os alunos nas séries iniciais com dificuldades de aprendizagem escolhem não falar algumas palavras ou prestar atenção e acompanhar as palavras que lêem. No entanto esse insucesso na leitura, na maioria das vezes ocorre devido a fatores além do seu controle.

Vygotsky (2001) lembra que é essencial que as crianças tenham momentos de experimentação com os mais diversos objetos materiais e imateriais da cultura, dentre esses, os conhecimentos elaborados e organizados nas Ciências, na Arte, incluindo-se aqui a Literatura Infantil, nos conhecimentos técnicos e científicos. Na medida em que as crianças se envolvem nessas atividades, estabelecem inter-

relações, formam capacidades, aptidões e habilidades essenciais ao processo de aprendizagem.

Arena (2010) destaca o papel da Literatura Infantil na experimentação e realização de atividade de leitura pela criança, especificamente na escola, pois a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de dar asas à imaginação e provocar prazer, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, a maturidade de imaginação do adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo destaca o autor.

As dificuldades de aprendizagem são descritas por alguns especialistas como dificuldades inesperadas e significativas no desempenho acadêmico e áreas relacionadas de aprendizagem e comportamento em indivíduos que não respondem à instrução de alta qualidade e que nem sempre podem ser atribuídas a causas médicas, educacionais, ambientais ou psiquiátricas.

Assim a justificativa para se desenvolver este tema relacionado ao uso de estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras de alunos com dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais, se dá pela necessidade de se trazer à discussão a importância de inovar no processo de alfabetização desenvolvendo suas habilidades dentro e fora do ambiente escolar.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: Na introdução apresenta-se a justificativa do tema, a delimitação da problemática e a definição dos objetivos, bem como uma breve explanação acerca dos aportes metodológicos e dos empréstimos teórico-reflexivos que possibilitaram a evolução da pesquisa.

No segundo capítulo foi delineada a revisão de literatura, contemplando-se os processos de letramento literário, de letramento ativo, as dificuldades de leitura na perspectiva de autores como Vygotski, Piaget, Paulo Freire, e os estudos das estratégias de leitura literária, pautados em Arena, Souza, Giroto, entre outros. Estes últimos, foram cruciais no processo de análise crítica e para consubstanciar a estruturação das oficinas e sequências didáticas, visando formar os mediadores de leitura (professores) na proposição de se lançarem na jornada por transpor as dificuldades leitoras, tema maior deste estudo.

O terceiro capítulo trará a metodologia utilizada, e que virá a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa, caracterizando uma pesquisa bibliográfica, em primeira instância, com levantamento teórico de modo a suscitar a reflexão crítica. Tais teorias, entrecruzadas com os relatos de campo dessa pesquisadora, no atendimento cotidiano a professores com crianças que evidenciam dificuldades de leitura, deu-se início a uma jornada para construção de uma oficina e de sequências didáticas que pudessem dar a ver opções de se efetivar o uso de estratégias de leitura com literatura infantil.

No último capítulo foram apresentadas as propostas de sequências didáticas e da oficina de estratégias de leitura com livros infantis, destinados à formação de professores para transpor as dificuldades leitoras. Seguido a isso, as considerações finais sobre essa análise.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: A CONCEPÇÃO DE PIAGET

Ausebel (2010) nos lembra que a aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência e pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (AUSEBEL, 2010; p. 18).

A aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos onde são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe num determinado momento. Trata-se de um processo contínuo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e aperfeiçoa-se no ambiente escolar e na vida social de um indivíduo, sendo assim um processo que valoriza as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento e tem como objetivo a elevação da experiência, formação, raciocínio e observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem (BESSA, 2011).

Para Piaget (1998) a aprendizagem provém de um equilíbrio progressivo, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um equilíbrio superior. Diante dessa afirmação nota-se que a aprendizagem parte do equilíbrio e a sequência da evolução da mente, sendo assim um processo que não acontece isoladamente, podendo partir das experiências que o indivíduo acumula no decorrer da sua vida, como também por meio da interação social.

Smith e Atrick (2011) orientam que os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integradas entre si e designadas como: ambientais, psicológicas e metodológicas, cuja junção de fatores resulta no desempenho escolar de uma criança.

O contexto ambiental é o meio em que a criança vive e está diretamente relacionado ao nível socioeconômico dos pais, a quantidade de filhos, a convivência familiar, ocupação e escolaridade dos pais. Para Smith e Atrick (2011) o fator ambiente contribui decisivamente para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que ele passa a maior parte do tempo.

Piaget é considerado um dos maiores estudiosos do comportamento infantil pela contribuição de inúmeros relatos sobre os resultados conquistados ao longo de suas envolvendo crianças, que possibilitaram conclusões fundamentais a respeito do desenvolvimento da inteligência e construções mentais ocorridas durante a infância (CORREIA e MARTINS, 2011).

Em sua formação Piaget realizou pesquisas onde conseguiu tirar conclusões sobre a constante adaptação que as pessoas sofrem quando deparadas com mudanças em seu *habitat* natural, possibilitando diversas teorias sobre o assunto. Assim acabou baseando seus estudos na compreensão do conceito de gênese, a partir de uma sequência de fases em que se constrói a inteligência das pessoas desde a primeira infância (CORREIA e MARTINS, 2011).

Nessa teoria, conhecida como 'teoria do conhecimento' ou epistemologia genética, Jean Piaget explica a evolução das estruturas mentais como imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual das crianças, onde o ponto de partida de todo o processo começa com o nascimento e se encerra somente com a morte. Contudo, é preciso que fique claro que o desenvolvimento da inteligência vem acompanhado do desenvolvimento do conhecimento de modo qualitativo, uma vez que a pessoa e o meio devem formar um todo, pois existe interdependência entre sujeito e objeto, e a inteligência é o centro de todo o desenvolvimento humano (PIAGET, 1986).

Na concepção de Piaget (1986) a inteligência é essencialmente um princípio de intervenções vivas e influentes, uma adequação mental mais adiantada imprescindível às interações entre o sujeito e o meio. Aqui, considera-se a adaptação como o balanceamento entre as ações desenvolvidas pela pessoa.

No entanto, é o uso da inteligência que traz novas invenções, modificações e faz do mundo um lugar melhor de se viver, pois novas situações são melhores compreendidas. A criança desenvolve a inteligência com tudo que inventa e descobre, por mais simples que possa parecer, exteriorizando o conhecimento adquirido (CORREIA e MARTINS, 2011).

As pesquisas de Piaget buscam esclarecer cientificamente as premissas que fundamentam o desenvolvimento humano, na elaboração de novidades e na sua adequação sucessiva à realidade. Assim, a epistemologia genética de Piaget (1986), busca analisar como o conhecimento e a inteligência são desenvolvidos a partir da interação com o meio ambiente. Além de apresentar as distintas constituições e o aumento do conhecimento como interação, cria-se um padrão voltado à compreensão interacionista.

No modelo de Piaget a adaptação é compreendida como uma moderação entre a assimilação e a acomodação ou um equilíbrio estabelecido durante o processo de troca entre os sujeitos e os objetos. Segundo Assis (2000):

A adaptação acontece através de dois processos complementares, ou seja, a assimilação e a acomodação. É com a ação do organismo sobre o meio que ocorre a assimilação e pode-se dizer que, o organismo ao assimilar algo, está introduzindo ou incorporando elementos do exterior. O organismo, primeiramente acomoda, ocorrendo uma modificação necessária para que a assimilação seja efetivada. Sendo assim, há a necessidade de uma modificação (acomodação) para que haja a assimilação dos elementos do meio exterior. Por exemplo, uma criança frente a um novo estímulo, ou seja, cachorro, e não possuindo um esquema para cachorro, cria este esquema (acomodação) para que possa incorporar este novo estímulo (assimilação) (RAMALHO, 2000; p.38).

Piaget (1986) considera a assimilação como a ação da pessoa sobre o meio onde está inserida, usando em proveito próprio. Isso reflete a incorporação de novos objetos ao esquema de ação com a criança encarando novos desafios e buscando assimilá-los aos processos que já compreende. Esse é um processo contínuo onde a pessoa recebe inúmeros estímulos durante suas interações amadurecendo suas ideias e avançando no desenvolvimento da inteligência e conhecimentos.

Piaget (1976) considera que o desenvolvimento cognitivo só pode acontecer caso a criança atue no meio ambiente no qual está inserida, pois são a partir dessas interações que podem ser desenvolvidos os processos de assimilação e acomodação, possibilitando a obtenção dos dados necessários a este procedimento.

[...] o desenvolvimento humano tem sua fase primordial na infância, ocorrendo em períodos definidos: período sensório-motor; período pré-operacional; e operacional formal. O período sensório-motor compreende, aproximadamente, os dois primeiros anos de vida da criança, e é marcada pela ausência da função simbólica. Nesse período, a inteligência trabalha com as percepções de ação e deslocamento do próprio corpo da criança (PIAGET, 1976; p.74).

Por sua vez, o período pré-operacional se manifesta aproximadamente entre os dois primeiros anos de vida até os seis ou sete anos. É a partir desse período que a criança apresenta a função simbólica manifestada por uma imitação diferida, por ainda não haver na criança a noção de imitação. Ao resumir esse estágio, Piaget (1976) afirma ser a base da organização da atividade mental com os aspectos afetivos e intelectuais resultantes do processo de desenvolvimento. Ressalta-se também que, em determinadas crianças, esse estágio pode ser mais prolongado, de acordo com os seus níveis de maturação que devem ser sempre considerados.

Dos onze anos de idade Piaget (1976) classifica o período como operacional-formal, manifestando-se até a fase adulta. O adolescente, aqui, liberta-se do objeto, o pensamento passa a ser hipotético e dedutivo, já formula proposições para enfrentar os problemas. Isso explica o fato do adolescente se apresentar como um ser rebelde às ações e pensamentos dos adultos. Porém, apesar de certo egocentrismo, ele consegue conversar e viver em grupo, sendo cooperativo e recíproco.

Ressalta-se aqui que o objetivo de explicitar a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget é mostrar uma visão geral sobre ela e suas implicações no ensino e aprendizagem, sabendo, porém que os estudos desse teórico estão além do que foi abordado, tanto em relação ao detalhar dos períodos quanto aos conceitos.

2.2 A VISÃO DE VYGOTSKY SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Outro estudioso que contribuiu com diversas pesquisas na área do desenvolvimento e aprendizado humano, Lev Semyonovich Vygotsky, foi um psicólogo soviético, fundador de uma teoria marxista inacabada do desenvolvimento cultural e biossocial humano, às vezes citada como "teoria sociocultural", mas mais comumente e corretamente aceita como "psicologia histórico-cultural" (OLIVEIRA, 2013).

Sobre a teoria de Vygotsky, Oliveira (2013) explana:

Recentemente os trabalhos de Vygotsky chegaram ao Brasil e passaram a influenciar estudos na área do ensino. Os princípios que fundamentam a teoria de Vygotsky estão associados à influência do social no processo de aprendizagem, diferenciando-se de outros construtivistas, como Piaget, por acrescentar o contexto social e cultural no qual o aprendiz está inserido,

como fator determinante na sua aprendizagem, principalmente quando relacionado à aprendizagem escolar. Um dos pilares que sustenta a teoria vygotskyana e que influencia a opção por sua adoção nos estudos relacionados ao ensino é a asserção de que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais (Moreira, 1999). Como decorrência desta visão, o processo de formação de conceitos (fundamental para a aprendizagem escolar) sofre influência direta do meio social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Neste sentido, os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola são elementos primordiais para a discussão e posterior apropriação pelos educandos dos conhecimentos científicos - próprios do ambiente escolar (OLIVEIRA, 2013; p. 18).

A partir disso, entende-se que Vygotsky coloca a aprendizagem como algo que está diretamente relacionado ao cotidiano do indivíduo, sendo fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de acordo com o ambiente em que ele está inserido. Pode-se dizer com base nesta teoria que quanto mais longe da realidade do aluno o conteúdo for abordado menor será a sua capacidade de absorção, sendo a contextualização dos conteúdos fator primordial para a melhoria desses resultados (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Schmitet al. (2016) Vygotsky baseou suas ideias em três pressupostos:

As funções psicológicas resultam da atividade cerebral, sendo assim, têm um suporte biológico; O desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico; os sistemas simbólicos são os mediadores na relação homem/mundo (SCHMIT ET AL., 2016; p.226).

Assim, para o teórico, o processo de ensino e aprendizagem deve ser relacionado ao cotidiano social do aluno, estabelecendo relações com o ambiente. As pesquisas de Vygotsky (1996) centraram-se nas funções psicológicas superiores, a partir das modificações dos procedimentos básicos, mais rudimentares, em funções psicológicas mais sofisticadas. Uma modificação decorrente do intercâmbio social da criança com o meio onde está inserida, através do uso de símbolos e instrumentos produzidos culturalmente.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como artifício de constituição de signos é uma etapa definitiva do desenvolvimento humano onde o elemento biológico se torna sócio histórico. Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento ainda se dá por uma fase pré-verbal e uma pré-intelectual, ambas relacionadas à associação do pensamento com a linguagem.

Vygotsky, diferentemente de Piaget que compreendia o equilíbrio como princípio para explicar o desenvolvimento cognitivo, pressupõe que o desenvolvimento cognitivo não existe sem abordar sua inserção no ambiente social, histórico e cultural pois “o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social”. Assim, pode-se depreender a ideia de que a conversão das relações sócio históricas e culturais, em funções cognitivas, não é realizada de maneira direta, mas mediada (OLIVEIRA, 2013).

Apesar de ter reivindicado uma "nova psicologia" que ele previa como uma "ciência do super-homem" do futuro comunista, o trabalho principal de Vygotsky estava na psicologia do desenvolvimento. Para entender completamente a mente humana, ele acreditava que era preciso entender sua gênese. Consequentemente, a maioria de seu trabalho envolveu o estudo do comportamento infantil, bem como o desenvolvimento da aquisição da linguagem e o desenvolvimento de conceitos (OLIVEIRA, 2013; p.62).

Dentro do contexto do desenvolvimento, existem duas classes de funções psicológicas: "inferior" (natural) e "superior" (cultural). A primeira classe compreende percepção elementar, memória, atenção, características dinâmicas do sistema nervoso e, em suma, tudo isso cria a predisposição biológica do desenvolvimento da criança. A segunda classe inclui raciocínio abstrato, memória lógica, linguagem, atenção voluntária, planejamento, tomada de decisão, etc. São funções especificamente humanas que surgem gradualmente num curso de transformação das funções inferiores, estruturadas e transformadas de acordo com os aspectos sociais especificamente humanos. A transformação acontece da chamada "atividade mediada" e "ferramentas psicológicas" para uma discussão e elaboração mais aprofundada (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

A formação da consciência individual ocorre através das relações com os outros: uma atividade socialmente significativa que molda a composição individual. Vygotsky indicou que cada função psicológica da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e depois no individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológicas), e depois dentro de uma criança (intrapicológica) (VYGOTSKY, 1978).

Compreender a natureza de um defeito e os meios de compensá-lo é o núcleo de qualquer sistema de reabilitação ou educação especial. Tradicionalmente, um defeito sensorial ou uma fraqueza mental era considerado um fato biológico (como um tipo de doença) que, por sua vez, determinava as consequências

psicológicas. Uma criança deficiente foi considerada como subdesenvolvida/atrasada no desenvolvimento (no caso de retardo mental) ou uma criança normal sem um órgão sensorial (no caso de deficiências físicas e/ou sensoriais). Acreditava-se que o defeito pudesse ser compensado por uma sensibilidade aumentada dos órgãos intactos (KOZULIN, 1990).

Distinguir entre o que uma criança já alcançou (nível real de desenvolvimento) e sua capacidade potencial de aprender (determinado pelo processo de solução de problemas sob a orientação de adultos) era um conceito central na busca para alternativas aos testes padronizados aplicados a alunos portadores de deficiência. A diferença entre essas duas habilidades Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Em termos de diferenças individuais, a profundidade da ZPD varia refletindo o potencial de aprendizado da criança. A partir dessa perspectiva se oferece uma distinção qualitativa entre alunos com retardo mental e com educação negligenciada, atraso temporal ou bilíngue de famílias pobres (LURIA ET AL., 2010).

Para Lebedinsky (1985) essas crianças podem parecer igualmente atrasadas em seu funcionamento, de acordo com os resultados de testes psicológicos padronizados (os testes de QI relatam amostras atuais de comportamento), mas na verdade diferem dramaticamente em sua capacidade de se beneficiar da ajuda de um adulto, como Vygotsky e seus seguidores mostraram.

Em resumo, Vygotsky (1996) criou a teoria da desontogênese que serve de base para a prática mais abrangente, inclusiva e humana da educação especial no século XX. De maneira alguma ele deixou um sistema completo livre de contradições e "pontos cegos", mas, antes de tudo, um plano para uma elaboração mais aprofundada, aberta a modificações e desenvolvimento. A atualidade da teoria de Vygotsky pode ser comprovada por dados empíricos acumulados no meio século desde sua morte, particularmente em estudos interculturais e em psicologia educacional. O legado de Lev S. Vygotsky estabelece um caminho para a psicologia educacional seguir na virada do século XXI.

2.3 A CONCEPÇÃO DE GARDNER

Howard Earl Gardner um psicólogo americano do desenvolvimento e professor de pesquisa em cognição e educação na *Harvard*

Graduate School of Education da Universidade de Harvard, escreveu centenas de artigos de pesquisa e trinta livros que foram traduzidos para mais de trinta idiomas. Ele é mais conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas, conforme descrito em seu livro de 1983 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (GARDNER, 2015).

Segundo Gardner (1994) a inteligência pode ser compreendida como a capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, bem como a competência para lidar com elementos complexos e abstratos. Também pode ser entendida como as diferentes competências de aprendizagem na escola e no ambiente social. Em sua teoria Gardner propõe uma revolução no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso das inteligências múltiplas, onde a inteligência é expressa em diversas dimensões, sendo encarada como conjunto de espectros de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse psicólogo considera a inteligência como algo mais complexo do que a simples medição de QI ou o norteamento da lógica e da linguística. Ou seja, ele considera que devem ser incluídas todas as habilidades humanas, e não apenas as que possam ser testadas, por forma padrão.

A inteligência é um ambiente fértil para que as crianças possam se expressar, destacando que há uma área no cérebro humano, destinada ao processamento de informações. Segundo ele, há critérios essenciais para que uma competência possa ser compreendida como inteligência em sua abordagem. Uma dessas considerações refere-se à identificação da existência de pessoas com capacidades excepcionais em determinadas áreas específicas da criação ou solução de problemas, bem como deve haver o desenvolvimento de um sistema simbólico específico, capaz de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem (GARDNER, 1994; p.126).

Nessa linha Almeida e Almeida (2009) lembram que a identificação da morada da inteligência causada por um dano em determinada parte do cérebro que pode afetar as habilidades referentes a essa inteligência. Outro ponto destacado pelo psicólogo refere-se à importância da suscetibilidade à mudança da inteligência por treinamento além do chamado 'gatilho neural', um ponto em que podem ser disparados determinados tipos de informações internas ou externas.

Um conceito interessante trazido por pesquisadores em neurobiologia é o das janelas de oportunidades, pesquisas realizadas em laboratório de neurologia comprovaram que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento e que o cérebro humano possui aproximadamente 100 milhões de neurônios os mesmos encontrados no nascimento até o ser

adulto e que o diferencial importante entre o bebê e o adulto está no fato de que as ligações telencefálicas não estão desenvolvidas ou completadas, as sinapses (as conexões entre os neurônios) ainda não estão totalmente acabadas. No cérebro de um recém-nascido, as fibras nervosas capazes de ativar o cérebro precisam ainda ser construídas. Os desafios e estímulos a que a criança é submetida em suas experiências levam-na à aprendizagem (ALMEIDA E ALMEIDA, 2009; p. 18).

Assim as inteligências múltiplas podem ser concebidas a partir de sete elementos distintos, a saber: lógico-matemática, espacial, verbal-linguística, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual-existencial. O quadro 1 apresenta os períodos de maior abertura de cada um desses elementos.

Quadro 1. Teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Adaptado de Harmin (2015)

Inteligência	Abertura da janela	Ação no cérebro	Atividades a serem desenvolvidas
Musical ou sonora	De 3 aos 10 anos	Sensibilidade nos dedos da mão esquerda, o que facilita a execução de instrumentos de corda.	Cantar e brincar com as crianças; Participar de conversas; Ouvir a musicalidade.
Espacial	De 5 aos 10 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, é o período em que os sentidos de lateralidade e de direção estão sendo regulados.	Exercícios físicos; Jogos que exercitem a direção
Verbal	Do Nascimento aos 10 anos	Desenvolvida no lado esquerdo do cérebro, é o período em os sons das palavras estão se transformando.	Rodas de conversas; músicas de programação neurolinguísticas.
Pictórica	Do Nascimento até 2 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, está associada à função visual	Estimular a identificação de figuras; Interpretar imagens Estimular o uso das interpretações
Lógico-matemática	De 1 aos 10 anos	Deriva das ações da criança sobre o objeto e evolui para suas expectativas sobre esses objetos	Acompanhar a atenção e evolução das funções simbólicas; Desenvolver o raciocínio lógico
Pessoais (intra e interpessoais)	Do Nascimento à puberdade	Início das conexões do sistema e consequente aumento da sensibilidade.	Abraços carinhos, palavras de admiração e conforto.
Cinestésica corporal (lado esquerdo)	Do Nascimento aos 5 ou 6 anos	As crianças conseguem associar os objetos e passá-los de uma mão para outra.	Brincadeiras de estímulo aos cinco sentidos humanos, com atividades que envolvam diferentes manobras.
Naturalista	Dos 5 aos 10 anos	Inteligência natural, absorção por meio do contato com a realidade, com a contextualização.	Desenvolver atividades que entrem em contato com a natureza, plantas, animais.
Espiritual-existencial	A partir dos 8 anos	A vida, a morte e o universo são as preocupações das crianças que possuem esse tipo de inteligência, geralmente se tornam religiosos ou líderes espirituais.	Desenvolver atividades que envolvam abordagens sociais, de existência, da vida e da morte.

Desse modo a inteligência lógico-matemática, por exemplo, pode ser compreendida como uma das de maior prestígio dentro dessa concepção de Gardner (1994), sendo desenvolvida a partir do confronto entre a criança com o seu meio ambiente. Ordenando e avaliando, ela adquire esse tipo de conhecimento, sendo capaz de apreciar as ações que pode realizar sobre seus objetos, podendo definir essas ações reais ou potenciais e as relacionar entre si.

Ao abordar a inteligência espacial afirma-se que ela é caracterizada pela capacidade das pessoas compreenderem os objetos e as formas, mesmo quando observadas sob diferentes ângulos, pois na infância tem-se a capacidade de admirar a ideia do espaço, elaborando e utilizando mapas, plantas, bem como outras diversas formas de identificação e representação do mundo visual à sua volta, efetuando transformações sobre as percepções, imaginando movimentos ou deslocamentos internos entre as partes (GARDNER, 1994).

Esse tipo de inteligência manifesta-se do lado direito do cérebro, sendo muito importante para o geólogo, arquiteto, historiador e publicitário. Mas, mesmo que não se deseje exercer essas profissões ela é importante, pois traduz a orientação para vários locais, favorecendo o reconhecimento de objetos e cenas, mapas e gráficos, diagramas e formas (GARDNER, 1994). Ressalta-se que as críticas feitas à teoria de Gardner são bastante complexas, sempre voltadas para o fato de não haver comprovações por testes que garantam o que ele diz, sendo destituídas de fortes evidências principalmente no que diz respeito às inteligências pessoais.

Para Gardner (1994) as escolas e cultura concentram parte da atenção na inteligência linguística e lógico-matemática.

[...] devemos também dar igual atenção a indivíduos que se mostram ativos em outras inteligências como artistas, arquitetos, músicos, naturalistas, designers, dançarinos, terapeutas, empresários e outros que enriquecem o mundo em que vivemos. Infelizmente, muitas crianças que têm esses dons não recebem muito reforço na escola. De fato, muitas dessas crianças acabam sendo rotuladas de aprendizagem desabilitada, ADD (transtorno do déficit de atenção) ou simplesmente fracassadas, quando suas maneiras únicas de pensar e aprender não são abordadas por uma sala de aula fortemente linguística ou matemática-lógica (GARDNER, 1994; p.93).

Harmin (2015) ensina que a teoria das inteligências múltiplas propõe uma grande transformação na maneira como nossas escolas são administradas. Sugere que os professores sejam treinados para apresentar suas lições de várias maneiras

usando música, aprendizado cooperativo, estratégias artísticas, dramatização, multimídia, viagens de campo, reflexão interior e muito mais.

O conceito de inteligências múltiplas (IM) que Gardner introduziu em seu texto de 1983, *Frames of Mind*, é um princípio bem conhecido da maioria dos professores. Ele acredita que, em vez de uma única inteligência, possuímos muitas inteligências em doses variadas e que incluem lógica, matemática, linguística, musical, espacial, cinestésica, naturalista, existencial, interpessoal e intrapessoal (DITIBERIO, 2015).

A boa notícia é que a teoria das inteligências múltiplas chamou a atenção de muitos educadores em todo o país, e centenas de escolas atualmente vem usando sua filosofia para redesenhar a maneira como educam as crianças. A má notícia é que ainda existem milhares de escolas por aí que ensinam da mesma maneira sem graça, através de palestras secas e planilhas e livros chatos. Eis o desafio: divulgar essas informações para muitos mais professores, administradores de escolas e outras pessoas que trabalham com crianças, para que cada criança tenha a oportunidade de aprender de maneira harmoniosa com suas mentes únicas (DITIBERIO, 2015; p.14).

A teoria das inteligências múltiplas também tem fortes implicações na aprendizagem e no desenvolvimento de adultos oferecendo-lhes uma nova visão sobre suas vidas, examinando os potenciais que eles deixaram para trás na infância (como o amor pela arte ou pelo drama), mas agora têm a oportunidade de se desenvolver por meio de cursos, hobbies ou outros programas de autodesenvolvimento (HARMIN, 2015).

Uma das características mais notáveis da teoria das inteligências múltiplas é como ela fornece vários caminhos potenciais diferentes para o aprendizado. Se um professor está tendo dificuldade em alcançar um aluno nas formas linguísticas ou lógicas mais tradicionais de instrução, a teoria das inteligências múltiplas sugere várias outras maneiras pelas quais o material pode ser apresentado para facilitar o aprendizado efetivo. Seja você um professor de jardim de infância, um instrutor de pós-graduação ou um aluno adulto que procura maneiras melhores de realizar o auto estudo sobre qualquer assunto de interesse, as mesmas diretrizes básicas se aplicam (HARMIN, 2015; p.39).

Para Ditiberio (2015) as inteligências pessoais, interpessoais e intrapessoais, operam ao lado das outras inteligências. Assim como os introvertidos e extrovertidos, todos os alunos tendem a ser um ou outro. Os alunos que favorecem a modalidade interpessoal desfrutam de aprendizado cooperativo.

Eles querem conversar durante as discussões, mas têm problemas com atividades independentes e resistem a momentos silenciosos nas aulas e querem trabalhar em grupo, mesmo quando não apropriado. Esses alunos podem ter mais dificuldade em fazer avaliações padronizadas devido à

necessidade de discutir coisas antes de tirar conclusões. Qualquer que seja sua inteligência dominante, elas são mais confortáveis e produtivas quando são capazes de gerar ideias em um grupo ou com um colega (DITIBERIO, 2015; p.15).

Os alunos que não aprendem da maneira tradicional, que não passam pelas fases de desenvolvimento "normais" ou que chegam à escola, vindo de ambientes domésticos problemáticos, não são ruins ou "fracos" conforme se costuma rotular. Para fazer tão bem quanto seus pares não deficientes, eles devem trabalhar pelo menos duas vezes mais, por isso é do interesse de todos encontrá-los mais da metade do caminho. Ter uma sala de aula com várias inteligências é uma forma atraente de trazer o melhor de todos os nossos alunos e permitir que seja um lugar seguro para se desenvolver (DITIBERIO, 2015).

2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de aprendizagem é inerente ao ser humano e inicia-se bem cedo. Como exemplo temos as corriqueiras situações onde o indivíduo aprende a mamar, falar, pensar, entre outros no decorrer do seu crescimento. Sendo assim, a aprendizagem consiste na construção do conhecimento, se constituindo como um processo natural e espontâneo, porém alguns indivíduos podem apresentar dificuldades durante o processo de aprendizagem (SMITH e ATRICK, 2011).

Várias são as definições que caracterizam sujeitos com dificuldades de aprendizagem, as quais se relacionam às diferentes áreas de conhecimento como a medicina, psicologia e a educação, sendo caracterizadas como disfunção cerebral mínima e dificuldade de aprendizagem, respectivamente. Ressalta-se que os indivíduos que possuem dificuldade de aprendizagem não devem ser comparados com aqueles privados culturalmente, tampouco ser considerados deficientes mentais, visuais, auditivos ou motores (CORREIA, 2008).

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém, e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes

ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (CORREIA, 2008; p.47).

Vale destacar que as dificuldades de aprendizagem consistem em um assunto complexo que gera inúmeras discussões, sendo um fenômeno que afeta a vida de inúmeras pessoas, não podendo, assim, direcionar as dificuldades de aprendizagem apenas para as crianças, sendo este um fator que pode afetar um indivíduo independente de sua idade (CORREA e MARTINS, 2011).

Incontestavelmente Santos (2008) lembra que a maioria das dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer da vida letiva ocorre no período em que a ela está sendo alfabetizada. O autor evidencia que professores da educação infantil, no início do processo de alfabetização das crianças, tem forte propensão a “diagnosticar” os alunos com dificuldades de aprendizagem, levando-o a desacreditar no potencial da criança e responsabilizando-as pelas dificuldades das mesmas na escola.

Para Costa Ribeiro (1991) o aluno diante do fracasso escolar se desenvolve em táticas co-defensivas resultando em um distanciamento do seu processo de aprendizagem. O fato é que, com a dificuldade de aprendizagem, surge como consequência o aumento no índice de repetência:

O alto índice de repetência é a questão primordial para ser resolvida no que diz respeito ao ensino do país. Essa repetência está mascarada por reprovações brancas, onde não são adotados certos discernimentos críticos necessários quando no registro de alunos repetentes de uma escola e matriculados em outra escola como alunos novos e não como repetentes (COSTA RIBEIRO, 1991; p.06).

Pezzi e Marin (2016) comentam que os índices de evasão escolar e de repetência tem sido elevadíssimo nos últimos cinquenta anos o que leva os alunos a se desestimularem para concluírem o ensino em que estão inseridos. Outro fato levantado pelos autores é referente aos educadores, que quando questionados sobre as hipóteses do fracasso escolar indicam como ponto principal o aluno e seu ambiente, a desestruturação do contexto familiar e os aspectos físicos, biológicos ou psicológicos.

Por outro lado, Collares e Moysés (2010) afirmam que esse olhar medicalizado, ou seja, apenas sobre aspectos médicos sobre a criança, acaba por converter alunos “normais” em doentes. Existe a profecia de certos professores que no bimestre inicial identificam alunos que não aprenderão, fracassarão no decorrer

do ano e conseqüentemente serão reprovados, o que infelizmente acabam sendo validados na maioria absoluta dos casos.

São várias causas atribuídas ao distúrbio de aprendizagem na área da leitura e escrita, dentre elas a orgânica que se trata de deficiências sensoriais, motoras, disfunção cerebral, entre outras. Pode ocorrer também pelo fator psicológico provocado por algum desajuste emocional; pedagógico ou devido a métodos inadequados de ensino, início de alfabetização precoce, superlotação da classe, dentre outros. Soma-se a esses os fatores socioculturais, por questões de privação cultural, marginalização da criança e falta de estímulo por parte dos pais em frequentar a escola (COLLARES, 2010; p.196).

Assis (2000) menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultado de ambientes familiares que não estimulam a criança a estudar e, por ser um ambiente com pouca influência sociolinguística, pode interferir no desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança, privando-lhe inclusive de uma melhor estabilidade emocional.

Para Carraher e Schliemann (2009), em muitos casos de dificuldades de aprendizagem, não se trata de um problema onde aluno não consegue aprender ou seja capaz de raciocinar, mas de problemas metodológicos, onde se faz necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento das suas habilidades e desenvolvimento das potencialidades.

Quando uma criança não entende o método de ensino trabalhado pelo professor, sente-se frustrada, com baixa estima, desinteressada, desatenta às aulas e em certos casos até agressivas. É importante que o professor tenha consciência de que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem não por vontade própria. Assim, trabalhar as dificuldades, tentar recuperar a autoestima do aluno, analisar os métodos de ensino são de fundamental importância para os educadores que enfrentam problemas relacionados à metodologia a ser utilizada com essas crianças (CARRAHER e SCHLIEMANN, 2009).

A metodologia está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (FONSECA, 2005; p. 118).

Antunes (2008) alerta que tais dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas,

mostrando problemas na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

Na concepção de Fernández (2000) as dificuldades de aprendizagem são “fraturas” no processo de aprendizagem onde essencialmente estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Os problemas de aprendizagem são consequências da anulação das capacidades de aprender e bloqueio das possibilidades de assimilação do aluno, podendo estar ligados a fatores individuais e relativos à estrutura familiar da qual o indivíduo faz parte.

Campus (1997) acredita que o problema da dificuldade de aprendizagem nas escolas é proveniente de fatores reversíveis e não há causas orgânicas.

Embora muitos alunos que sentem dificuldades em aprender, mostram-se felizes e acomodados, outros apresentam problemas emocionais, muitos desistem de aprender e demonstram não gostarem da escola, questionam sobre sua própria inteligência, ficando socialmente isolado da realidade escolar, isso muitas vezes faz com que aluno deixe de acreditar que a escola o proporcionará um futuro melhor, levando-o a evasão escolar (CAMPUS, 1997; p.129).

As crianças com dificuldades de aprendizagem dificilmente conseguem um bom desempenho na vida escolar. Sua capacidade intelectual parece congelar fazendo com que o seu desempenho na escola seja inconsistente. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem manifestar comportamentos problemáticos, apresentarem problemas como: falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas (FONSECA, 2009).

Segundo Gusmão (2001) as dificuldades de aprendizagem são como uma falha no processo da aprendizagem que ocasionou o não aproveitamento escolar.

Refletidas não apenas em termos de falhas na aprendizagem, como também no ato de ensinar, essas dificuldades não se traduzem apenas em um problema próprio do sujeito aprendiz no que diz respeito a competências e potencialidades, mas também em uma série de fatores que envolvem direta ou indiretamente o processo de ensino. Quando o aluno não consegue aprender fica desmotivado, perde o interesse pela escola e muitas vezes apresenta problemas comportamentais e transtornos emocionais (GUSMÃO, 2001; p.57).

Smith e Atrick (2011) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser um resultado de problemas como violência doméstica, fatores emocionais, escolas superlotadas, mal estruturadas, turmas multisseriadas, falta de material

didáticos, professores despreparados e desmotivados, variáveis que afetam diretamente o desenvolvimento na aprendizagem do Ensino Fundamental além de diminuir significativamente as chances de a criança superar as dificuldades que possui.

Para que seja identificada uma dificuldade de aprendizagem é preciso uma avaliação e, a partir dos resultados obtidos, planejar a aplicação de um programa de intervenção pedagógica, pois os problemas de aprendizagem precisam ser identificados e trabalhados. Para tanto, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis e a origem do problema para ministrar atividades apropriadas e específicas e tentar sanar as dificuldades encontradas (TAVARES, 2014; p.10).

No entanto, ressalta Correia (2008), para oferecer oportunidades bem-sucedidas a todos, indistintamente, é preciso que a escola se estruture para isso, tenha um currículo de caráter inclusivo e professores capacitados para promoverem verdadeiramente um processo de ensino que alcance a todos.

A educação especial inclusiva é uma forma de ofertar oportunidade de aprendizagem de maneira igualitária. Ela veio para demonstrar que não é possível haver ensino de forma homogênea, porque cada aluno é um ser único, com potencialidades e individualidades que a escola deve respeitar (CORREIA, 2008; p.76).

Vygotsky (1996) lembra a importância de compreender o porquê da dificuldade de aprendizado e compreender como a criança reage no âmbito escolar. Sua teoria tem um caráter histórico-cultural ou sociocultural por entender a criança como um ser capaz que se desenvolve através das relações sociais e da interação com o meio.

[...] a criança não poderia ser comparada a uma folha de papel em branco que vai sendo preenchida no decorrer de sua vida, mas seu crescimento desenvolve-se a partir de seus primeiros contatos com o mundo exterior, por meio dos órgãos do sentido. Essa relação homem, mundo é mediada por sistemas simbólicos. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, desenvolvem atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente, e com as outras pessoas (VYGOTSKY, 1996; p.116).

Em sua teoria Vygotsky (1996), menciona que o desenvolvimento se dá de "fora para dentro" e não o contrário como a maioria dos autores cita. Para a criança adquirir conhecimento, o adulto tem a complexa tarefa de trabalhar fundamentado na sua experiência e possibilidades, rompendo ao mesmo tempo com elas de modo adaptado aos conteúdos e métodos.

No entanto Piaget (1998) explica que o comportamento da criança passa por três estágios em seu desenvolvimento: o primeiro representado pelos modos inatos de comportamento que atuam sem terem sido aprendidos e servem para satisfazer às necessidades básicas do organismo após o nascimento (choro, a sucção, o instinto sexual entre outros); o segundo estágio, segundo o autor, se refere ao estágio dos reflexos condicionados, hereditário (aponta que todo reflexo condicionado surge com base no reflexo incondicionado); e o terceiro estágio refere-se ao comportamento racional, ou seja, à mente.

O papel da escola deveria visar ensinar a criança a pensar e a valorizar os aspectos operativos do pensamento, a fazer com que a criança experimente, a favorecer a manipulação para que possa tirar daí às leis abstratas sendo suficiente a simples observação da atividade de outrem para a estruturação dos conhecimentos (PIAGET, 1998; p. 35).

Por isso, o autor destaca que as crianças que não aprendem sem que saibamos o porquê, não construíram, ou construíram de forma insuficiente, o real. Para Piaget (1998) se o aluno vive isolado de estímulos visuais e auditivos, por exemplo, em um apartamento ou numa favela sem contato com o meio externo, poderá não organizar a realidade de maneira suficiente ou o fará de forma ineficiente. De acordo com Fonseca (2005):

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por: manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar; apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; apresentar ou não uma disfunção de perturbações emocionais ou de privação sensorial (visual e auditiva); evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamentos e problemas no processamento da informação, quer ao nível receptivo, integrativo e expressivo (FONSECA, 2005; p.30).

De acordo com esta teoria, a aprendizagem só se procederá se houver uma reeducação, que favorecerá desta forma a introdução progressiva das estruturas cognitivas.

2.5 A INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOAFETIVOS E DA FAMÍLIA NAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Durante uma aula inúmeros fenômenos sociais estão acontecendo: troca de experiência entre professores e alunos, troca de experiências entre os próprios alunos, relações de amizade, relações de carinho, discussões, enfim, professores e

alunos se relacionam entre si. Sabe-se que a escola, assim como a família, possui papel fundamental na educação da criança e na sua formação como cidadão, assim, a relação entre professor e aluno assume grande importância, representando possibilidades ricas de crescimento.

De acordo com Almeida e Almeida (2009) a relação professor/aluno possui um importante papel na construção da personalidade, devendo, portanto, o professor administrar possíveis conflitos existentes, revelando-se como alguém potencialmente necessário na trajetória da delimitação do próprio eu.

De acordo com Moran (2007) durante a aprendizagem, o sujeito estará operando sobre dois vértices diferentes, sendo: o desejo e a inteligência.

Deve-se, portanto, considerar o desejo de aprender do aluno como algo essencial para seu desenvolvimento, devendo-se perceber desejo e inteligência em função da aprendizagem como um todo. O relacionamento entre professor e aluno deve ser vivenciado de forma positiva, desenvolvendo juntos, a autoestima, o respeito e a benevolência, e adquirindo juntamente com esses fatores conhecimentos essenciais para desenvolver suas habilidades (MORAN, 2007; p.63).

Destaca-se, não só o professor, mas a família deve também ser instruída a interagir com a criança, ajudando-a a produzir um desenho que represente a história ou mesmo um resumo do texto, por exemplo. Lembrando sempre que o elogio vindo dos pais levanta a autoestima e faz com que a criança se entusiasme a buscar novos livros sempre. Pois, esse é um momento fundamental para se valorizar toda e qualquer informação dos pequenos leitores, motivando-os para que haja mais interesse e progridem (GUSMÃO, 2001).

A educação é tratada por Antunes (2008) como uma prática humanizadora e intencional, que possui como objetivo a transmissão da cultura construída historicamente pela humanidade, sendo ela determinada e determinante no processo de tornar-se humano.

[...] a história da educação é marcada pelas necessidades produzidas pela sociedade, sofrendo modificações no decorrer do tempo, conforme novas necessidades surgiam, ficando na maior parte desse tempo voltada para a classe social privilegiada, poucos tinham acesso, somente há pouco tempo assumiu o viés de uma sociedade igualitária e justa. A escola passou a ser palco da promoção da universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade (ANTUNES, 2008; p.73).

De acordo com Harmin (2015) para ter uma aprendizagem significativa se faz necessário que o professor seja autêntico em sua relação com o aluno:

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isso implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele aceita seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles pelos quais não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como *seus*, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. O professor é uma *pessoa*, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração. Posso sugerir apenas uma prova que confirma esse ponto de vista. Quando penso nos professores que facilitaram a minha própria aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a memória de vocês não dirá o mesmo. Se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos (HARMIN, 2015; p. 58).

Logo, a relação com o outro estimula o processo de aprendizagem. Segundo Ausebel (2010) o afeto aflora a sensibilidade e nada se fixa no interno do ser humano se não passar antes pela região sensível. Assim, tudo o que desperta a sensibilidade nas pessoas se torna inesquecível no decorrer de suas vidas.

O nosso ambiente ensina ao nosso cérebro e as nossas emoções também. Biologicamente, existe em nosso cérebro a produção de impulsos eletroquímicos que resultam em funções mentais, pensamentos, sentimentos, dor, alegria e movimentos. Essas atividades mentais são decorrentes de estímulos que produzem sinapses. A sinapse ocorre pela conexão entre neurônios, ocasionando a liberação de uma substância chamada neurotransmissor, que emite respostas nervosas e transmite informações (AUSEBEL, 2010; p. 35).

Por sua vez o conhecimento só, sem o auxílio do afeto, torna-se frio e insensível para a mente humana. Portanto, como enfatiza Coll et al., (2004) uma vez que o cérebro pode ser estimulado para pensar e apreender através de estímulos, o desenvolvimento cognitivo passa a necessitar de estímulos e impulsos que permitam o acesso ao conhecimento e, muitas vezes, o aluno não aprende porque não encontra instrumentos adequados que o estimule a aprender.

Alguns alunos desenvolvem verdadeira aversão por algumas disciplinas cujo conteúdo não domina, pois não é a aprendizagem cognitiva em si que desperta o interesse nos alunos, mas a forma como essa aprendizagem está sendo transmitida, onde quanto maior for a relevância e interação entre os aspectos cognitivos e afetivos, maior a possibilidade de construção do conhecimento (COLL ET AL., 2004; p.51).

Como descrito por Correia e Martins (2007) o grande pilar da educação é a habilidade emocional, logo, não há como desenvolver as habilidades cognitivas e sociais dos alunos sem interferir no domínio afetivo. Por isso, é muito importante prestar atenção ao desenvolvimento das competências emocionais, no sentido de tirar um melhor proveito delas sobre as demais atividades cotidianas do sujeito, no qual para o processo educacional, os domínios afetivos e cognitivos são de seu grande interesse, tendo em vista que é por meio da afetividade e da cognição que se promove o desenvolvimento integral do aluno.

O desenvolvimento afetivo nesse contexto influencia as várias e diferentes formas do agir, do sentir e, de relacionar das pessoas, nas mais variadas formas de relacionamentos do sujeito na sua inter-relação com o próximo. Entende-se, portanto, que a família é fator fundamental no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente as que possuem dificuldade de aprendizagem ou adaptação, sabendo que a afetividade está diretamente relacionada ao cognitivo.

2.6 O USO DA LITERATURA INFANTIL NAS CRIANÇAS COM DIFICULDADES LEITORAS

A leitura é um dos principais assuntos da escola na atualidade. As secretarias de educação estão imbuídas do propósito firme de formar leitores em todas as etapas da educação básica. E quanto mais se avança, mais se percebe o quanto essa tarefa é desafiadora, pois nesse processo de formação das crianças, nos deparamos com o processo de formar apreciadores de leitura entre os docentes, que irão transmitir esse apreço, uma vez que se percebeu que não se trata de decodificação, mas de se estimular a fruição, a imaginação e a autonomia leitora.

Carvalho e Baroukh (2018) citam Vygotsky quando nos asseguram que o aprendizado da linguagem escrita está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo.

[...] a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural das crianças. Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da língua falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza as entidades reais e as relações entre elas (CARVALHO e BAROUKH, 2018; p. 12).

Sendo a leitura um processo de produção de sentidos, cada aluno desenvolve seu processo de relação com o texto de maneira muito peculiar e singular. E esse tempo tem que ser considerado para se verificar se o aluno tem algum problema físico, ou se estamos falando de individualidades.

O ensino formal preconiza uma única interpretação, quando sabemos que o sentido atribuído não está apenas no texto, mas na relação que cada leitor estabelece com ele, com base em sua história de vida e de leituras, no momento histórico e na cultura em que está inserido. A leitura é um processo de produção de sentidos, em que o leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido supostamente pretendido pelo autor. Ela é fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos pessoais ao que lê, por meio de um trabalho criativo: o leitor é coautor do texto. Também é comum estabelecer que os alunos leiam de uma única maneira (CARVALHO e BAROUKH, p. 16).

Não é dessa forma que os leitores devem ser convocados. Deve-se ressaltar que a literatura possibilita o conhecimento de vidas e a educação literária deve ser uma ação libertadora, um encontro, uma fuga, um conforto e as dificuldades devem ser trabalhadas com criatividade e tranquilidade, envolvendo estratégias leitoras.

Embora a natureza específica destes distúrbios baseados no cérebro ainda não seja bem compreendida, progressos consideráveis foram feitos no mapeamento de algumas das dificuldades características da dificuldade de aprendizagem para regiões e estruturas cerebrais específicas. Mather e Goldstein (2011) dissertam que as dificuldades de aprendizagem surgem de diferenças neurológicas na estrutura e função do cérebro e afetam a capacidade de uma pessoa receber, armazenar, processar, recuperar ou comunicar informações.

Ainda segundo os autores, essas dificuldades de aprendizagem não são causadas por deficiências visuais, auditivas ou motoras, deficiências intelectuais (referidas como retardo mental), distúrbios emocionais, fatores culturais, proficiência limitada em leitura, desvantagens ambientais ou econômicas ou instrução inadequada, apesar de haver uma maior. No entanto, há uma maior incidência relatada de dificuldades de aprendizagem entre pessoas que vivem na pobreza, talvez devido ao aumento do risco de exposição à má nutrição, toxinas ingeridas e ambientais (por exemplo, chumbo, tabaco e álcool) e outros fatores de risco durante estágios iniciais e críticos de desenvolvimento (MATHER e GOLDSTEIN, 2011).

Para Swanson et al. (2013) as dificuldades de aprendizagem são reais e permanentes, embora algumas pessoas nunca descubram que elas sejam responsáveis por suas dificuldades ao longo da vida em áreas como leitura,

matemática, expressão escrita e compreensão. Outros não são identificados como tendo dificuldade de aprendizagem até serem adultos e muitos indivíduos sofrem de baixa autoestima, estabelecem baixas expectativas de si mesmos, lutam com o baixo desempenho e o subemprego, têm poucos amigos e, com maior frequência que seus colegas, parecem acabar em apuros com a lei.

Assim, reconhecer precocemente que as crianças possuem dificuldade de aprendizagem pode evitar anos de luta e insegurança.

À medida que envelhecem, aprendendo sobre a natureza específica de suas dificuldades de aprendizagem, aceitando que essas dificuldades não representam quem eles são, mas o que eles têm, e gerenciando os tipos de serviços, acomodações e apoios que precisam para serem bem-sucedidos, isso lhes será muito útil na superação das barreiras à aprendizagem e se tornarão membros independentes, autoconfiantes e contribuintes da sociedade (SWANSON ET AL, 2013; p.18).

Diante do desafio da leitura nas séries iniciais para alunos com dificuldade de aprendizagem, procurar-se-á demonstrar nesse estudo que o uso de estratégias de leitura com literatura infantil pode se apresentar como uma alternativa para se transpor as dificuldades leitoras, por meio do trabalho de busca de autonomia, por meio da valorização dos seus conhecimentos prévios e estimulando e reconhecendo a sua capacidade criativa.

Na visão de Nelson e Linek (2009) uma das formas de desenvolvimento da alfabetização se dá por meio da construção de estratégias de linguagem, centrado no desenvolvimento e utilização de experiências da criança para a aquisição de habilidades de leitura. Assim, o texto usado para leitura é construído em termos de vocabulário significativo e descontrolado com tópicos interessantes aos alunos, experiências diretas e necessidades de comunicação. Por estar fundamentada nas experiências dos alunos ela fornece naturalmente suportes para que eles aprendam a ler, ou seja, os textos de leitura, extraídos das próprias palavras dos alunos, acabam sendo compreensíveis e os ajudam a ver a relevância da linguagem escrita.

Segundo Fountas e Pinnell (2011) o vocabulário de leitura, que deriva do vocabulário de fala da criança, permite uma rápida aquisição de palavras de visão e estruturas semânticas e gramaticais naturais. Tal abordagem é tipicamente usada em um ambiente de grupo e tem sido consistentemente considerada útil no desenvolvimento inicial da alfabetização fazendo, frequentemente, parte de um programa de leitura como, por exemplo, de uma leitura guiada.

A abordagem alguns alunos, lembra Fountas e Pinel (2011) pode requerer atendimento fonoaudiólogo, sala de recursos para leitura, escrita e intervenção matemática, devido a problemas típicos de leitura que os tornam incapazes de discriminar letras ou produzir sons de letras nas normas da escola. Alguns têm dificuldades em misturar sons de letras, enquanto outros podem identificar letras, mas não tem conceito de palavras, resultado da extrema dificuldade em entender a impressão, por não haver interesse em atividades de alfabetização.

No cotidiano do processo de ensino das crianças com dificuldades de aprendizagem Faria (2012) destaca que o uso de estratégias de linguagem no desenvolvimento da alfabetização deve seguir a linha de reunir informações sobre as experiências anteriores. Assim, podem-se capitalizar suas experiências de linguagem, muitas vezes limitadas à vida diária e às interações com os membros da família. Apesar de, na maioria das vezes, essas experiências serem complicadas, elas são experiências próprias desses alunos, onde o professor pode intervir visitando a realidade de cada aluno, família ou outros adultos importantes para, interagindo com eles, ajudá-los a fazer as conexões necessárias para facilitar o aprendizado (FARIA, 2012).

Para Aguiar (2011), ao coletar informações sobre experiências anteriores de alunos é possível avaliar os alunos baseado em referências de alfabetização, o que permite uma compreensão clara do que eles sabiam antes da intervenção do professor alfabetizador que deve analisar as necessidades de aprendizado dos alunos.

A grande maioria dos alunos com deficiência de aprendizagem é encontrada com deficiência de fala, linguagem e incapacidade de aprendizagem, sendo a deficiência primária. Na medida em que recebem o suporte pedagógico devido, assim como o apoio de recursos após três meses ou mais na sala de aula regular, as mudanças passam a ser vistas de forma clara. Contrário a essa postura, os professores frustrados pela postura errada e a incapacidade de implementar as medidas necessárias à mudança desses alunos costumam relatá-los como “preguiçosos, disruptivos e desmotivados”, descritores comuns de serem usados (FARIA, 2012; p.10).

Na visão de Bajard (2014) o começo da intervenção deve passar pela associação de som e letra, reconhecimento de letras, construção de palavras com letras, estabelecimento de um comando de vocabulário básico e desenvolvimento da linguagem oral/escrita. A autora cita que uma das chamadas estratégias de leitura mais utilizadas ultimamente tem se apoiado no processo ininterrupto e na

interminável formulação de perguntas pelo leitor e a reciprocidade do encontro das respostas que alimentem novas perguntas. Para saber ler faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntas é preciso estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro.

Para Menin et. al., (2010) os pequenos leitores de literatura infantil, por exemplo, com os livros nas mãos, não podem estar distantes as atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentido e manter vivas as relações entre perguntas e respostas. Em pensamento análogo, Vygotsky (2001) já defendia a ideia de que, em vez de sequências ou etapas durante a leitura, o destaque deve ser dado às relações ao diálogo porque o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão.

Quando se discute o ensino da leitura por meio de estratégias, é necessário lembrar que o letramento ativo, o ato de ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar, são pedras angulares dessa prática, uma vez que as crianças tem oportunidade de tornar seus pensamentos visíveis, explicitados. Assim, fica claro o objetivo desse método que busca estimular a aprendizagem da escrita e da leitura, de forma contextualizada, reflexiva, inovadora e significativa para que seu desenvolvimento ocorra gradativa e constantemente, de modo a respeitar os avanços e a autonomia dos educandos Harvey e Goudvis (2017).

Para Meninet al., (2010) a prática educativa para compreensão de textos acaba sendo mais efetiva quando acontece na estrutura desse tipo de metodologia de ensino. As salas de aula que usam tal recurso acabam tendo alunos mais entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e opinar, uma vez que se consideram também as ideias e pensamentos dos alunos.

As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. Portanto, aprendem inquirindo ativamente durante o dia ainda na escola e invariavelmente, integrando-se a círculos de leitura - onde elas se organizam para ler e compartilhar suas sínteses das leituras de obras literárias e/ou de textos de não ficção (MENIN ET AL., 2010; p.49).

Menin et. al., (2010) veem que o ensino da leitura baseado no letramento ativo pressupõe a tomada de consciência de estratégia de leitura desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com

crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura. Já para Vygotsky (2001), é por meio da inserção na linguagem escrita - concebida como um bem da cultura humana a ser apropriado pelo homem em seu processo de humanização - que as crianças melhor aprendem e se desenvolvem.

Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, precisamos fazer com que passem mais tempo sobre as páginas impressas, pois, leitores melhoram sua prática de leitura em leitura. Harvey & Goudivs (2017) entendem que o exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que se trata e como trata a história, ou seja, hipóteses que representam o começo da compreensão dos significados do texto e que serão confirmadas durante a leitura do livro.

Dessa forma, ressalta Kleiman (2013), é preciso estimular a criança, na prática educativa de aprendizagem da leitura, a compreender os significados do texto de forma que ela realize um exercício cognitivo quando lê e sua compreensão deve advir das reflexões que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme realizada a leitura.

A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, conformando uma opinião a partir daquilo que lê. Estamos falando de formação de leitores críticos, que tem acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões. Acreditamos que esse leitor se torna apto a expressar suas opiniões, argumentando seus pontos de vista. (CARVALHO & BAROUKH, 2018, p.14).

Óbvio que algumas vezes, defende Swanson et. al., (2013), as deduções são evolutivas, ou seja, a criança as constrói gradativamente enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento é ativo e relaciona as ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações e mobilizando várias estratégias de leitura, todas, parte da construção da sua autonomia como leitor.

Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, precisamos fazer com que passem mais tempo sobre as páginas impressas, pois, leitores melhoram sua prática de leitura em leitura. Harvey e Goudivs (2017) entendem que o exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na

compreensão durante a leitura, folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que se trata e como trata a história, ou seja, hipóteses que representam o começo da compreensão dos significados do texto e que serão confirmadas durante a leitura do livro.

2.7 FUNDAMENTOS DA ESTRATÉGIA DE LEITURA

Nossos estudos sobre as estratégias de leitura têm duas bases, que se complementam e em alguns momentos, em virtude de seus referenciais teóricos usam nomenclaturas diferentes para uma mesma ação leitora, o que se evidencia no decorrer da explanação das ideias de Isabel Solé (2008) e de Renata Junqueira de Souza (2010).

As estratégias de leitura ou as estratégias de compreensão leitora, chamada pelos estadunidenses Harvey e Goudvis (2008) são de acordo com Girotto (2016):

[...] um programa reflexivo e consciente de práticas de construção de sentido do texto a partir do impresso. Reflexivo porque, ao trazer essa proposta para o Brasil, que envolvem as estratégias pensadas a um só tempo como cognitivas e metacognitivas, propõem uma estrutura modular que deve ser pensada e adaptada para as crianças com as quais os educadores estão trabalhando (GIROTTTO, 2016; p.37).

O nível de aprofundamento reflexivo, levando os aprendizes de leitor à tomada de consciência do processamento da leitura, no uso das estratégias, que como modos de ações no ato de ler (como conectar, visualizar, inferir, questionar, sumarizar e sintetizar) durante atividades coletivas e cooperativas, em relações intersíquicas para as intrapsíquicas - tornam-se operações mentais, dependerá de como o professor concebe a criança e seu aprendizado e desenvolvimento, de tal forma a pensar em sínteses metodológicas de modo paulatino e gradativo (VYGOTSKI, 1995).

Todas as crianças podem participar das atividades de leitura literária em suas possibilidades, inicialmente nem tanto, mais adiante um pouco mais, e a depender da complexificação de suas funções psíquicas, de maneira intensa e adensada. Então essas questões entram nesse programa reflexivo.

São também parte de um programa consciente porque ao levar a proposta para os alunos o educador será o modelo de leitor para as crianças, desse

modo, a questão da aprendizagem está ligada à forma de ensinar, ou seja, como e o que um leitor pensa ao ler. Por isso, o educador deve explicitar, enquanto lê, tudo aquilo que está passando em sua cabeça sobre a estratégia determinada para aquela ocasião, tornando-se o leitor parceiro mais experiente, na ocasião (SOUZA, 2014; p.75).

Foucambert (2008) faz um parecer sobre o desenvolvimento das crianças destacando que elas observam as ações dos adultos e vão forjando suas características, desse modo, ao terem contato com um modelo leitor que lhes transpõe o subjetivo, ou seja, o que se passa na cabeça de um leitor mais experiente e como ela dá o encadeamento da leitura, elas têm condições de forjar alguns modos e ações de ser leitor.

Para Solé (1998) deve-se conceber, nessa medida, as estratégias de leitura como uma abordagem de ensino da leitura que auxilia na formação do leitor, inicialmente uma ferramenta literária pelos textos que disponibilizamos para as crianças, embora se possa ampliar para as mais diversas tipologias, inclusive, às imagéticas, pois, a partir do momento em que tomamos consciência do uso das estratégias vemos a utilização delas em tudo que ocorre em nosso dia-a-dia.

Para Silva (2014) as estratégias devem ser ensinadas desde a educação infantil até o ensino médio, pois devem ser acumulativas, e mesmo no Ensino Superior, considerar as profundas reservas cognitivas de graduandos e pós-graduandos.

Solé (1998) afirma que ao nos depararmos sobre uma leitura, atribuímos significado a ela, e essa atribuição é feita a partir de nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que fazia parte de nossa bagagem experiencial. Desse modo, só conseguimos ler e compreender textos que nos provoquem a aprender mais ou para termos o prazer diante da leitura.

A escola em geral trabalha a decifração e o conhecimento do código gráfico, deixando de lado o sentido empregado por cada pessoa à leitura de textos e isso, como afirma Foucambert (2008), não forma leitores.

Para poder atribuir um significado a uma forma escrita, identificando a forma oral que lhe corresponde, é necessário, evidentemente, que essa forma oral seja conhecida, que tenha já um significado. Em outras palavras, o deciframento não é uma solução universal; recuso-me a acreditar que graças a ele a criança possa „ler“ uma obra de filosofia ou uma página qualquer em latim; emitir uma sequência de sons que reconstituem palavras não compreendidas e cujas relações também não são compreendidas, das quais não se pode retirar uma informação, tudo isso não é ler. (FOUCAMBERT, 2008; p. 74)

Pensemos nós, leitores experientes, em ler um livro escrito em russo, sem ter a mínima ideia da língua, óbvio que não conseguiremos atribuir significado, portanto, não estaremos lendo. Assim é com as crianças, elas estão mergulhadas no mundo das letras, mas, sem a mediação do professor elas não conseguem fazer suas conexões.

A escuta de textos também não pode ser considerada leitura, pois, de acordo com Bajard (2010) ler é tomar conhecimento visualmente de um texto desconhecido. O que conseguimos fazer com a escuta das histórias é formar bons ouvintes, mas para formarmos bons leitores, as crianças precisam ter contato com o texto de forma autônoma e de forma silenciosa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam. Ao trabalhar com as estratégias, Solé (1998) pontua:

[...] usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como receita para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia, pois, apesar de apresentar uma a uma e sua relevância em conjunto no ato de ler elas não servem como receitas aplicáveis a todos os contextos e especificidades, e sim, como uma contribuição para pensar no trabalho exercido na formação de crianças leitoras (SOLÉ, 1998; p. 69).

Bajard (2007) explica que quando nos propomos a ler, de acordo com a autora acima referendada, nos comportamos de diversas maneiras:

[...] pensamos o para quê ler; traçamos objetivos; lemos para extrair uma informação precisa; para seguir instruções; para obter informação geral; para aprender; revisar um escrito próprio; lemos por prazer; para comunicar um texto a pessoas em auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar o que compreendeu; estabelecer previsões; realizar perguntas ao texto, e cada tipo de leitura, pressupõe diferentes ações do leitor, utilizando diferentes estratégias (BAJARD, 2007; p.98).

Se vamos ler a um público, por exemplo, Bajard (2007) fala da importância de nos prepararmos, para darmos as devidas pausas, entonações e gestos durante a leitura, pois, uma má leitura oralizada também pode gerar uma compreensão equivocada. Nesse processo, o professor tem papel fundamental:

Em relação à conquista do código pelas crianças, ou seja, a alfabetização cabe a profissionais com formação acadêmica, assumir tal tarefa. Estes últimos não podem atuar como o faziam no passado, já que devem levar em conta os saberes infantis adquiridos na prática do livro e neles enraizar a construção do código. Daí ser necessário aperfeiçoar e generalizar uma prática do livro que vise a construir, junto àqueles que têm fome de histórias, instrumentos que deem acesso ao alimento da fabulação. Não se trata de oferecer o peixe, mas sim de ensinar a pescar (BAJARD, 2007; p. 116).

No entanto Girotto e Souza (2010) enfatizam que os cursos de educação precisam de uma reformulação para atender as necessidades da sociedade. Daí terem difundido estratégias de leitura cuja escolha, pela ordem, deve ser feita pelo professor tendo em vista que cada sala é única, assim como suas necessidades, a saber:

- **Conexão texto-leitor:** onde por meio de uma palavra, frase ou tema do livro a criança relembra algo ocorrido em sua vida. Sugerem-se livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, pois estes lhes permitem estabelecer relações com suas vivências. Assim o professor passa a ter contato com a singularidade das crianças tendo reflexões acerca de suas ações ou algumas falas. Daí a importância da escolha do livro, pois precisa de um tema que possa englobar a vivência da maioria das crianças, dando condições de conhecê-las melhor, fazer um mapeamento básico de sua família por meio de suas falas, acarretando na escolha de livros mais apropriados para as crianças e na preparação das atividades com as estratégias seguintes, de acordo com suas potencialidades.
- **Conexão texto-texto:** dá-se por meio de uma frase, palavra ou tema onde o leitor estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Para a realização dessa estratégia, da mesma forma, o professor deve conhecer a sala, bem como os livros que as crianças já conhecem, para que escolha um livro com potencial para realizarem a conexão.
- **Conexão texto-mundo:** nessa conexão, agora no plano mais macro e abrangente, o leitor parte do texto ao mundo, em que conexões devem ser estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos. Se a professora e os pais ofertarem às crianças jornais, deixarem que assistam noticiários ou tenham conversas sobre o cotidiano mais alargado, não haverá dificuldades em sua realização, caso contrário sem repertório anterior, sem conhecimentos prévios sobre o tema não se estabelece tal conexão.
- **Inferência:** exige a nossa atenção tanto nas expressões verbais quanto visuais, pois só assim podemos supor o que ocorrerá na história ou a razão pela qual o autor ou ilustrador optam por determinada palavra, expressão e/ou ilustração. Assim, ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas

entrelinhas. Todavia, vale lembrar que fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Pode-se trabalhar livros só de imagens com as crianças para se atentem mais ainda aos detalhes e não fiquem presas somente ao texto gráfico e verbal, mas às ilustrações e ao encadeamento da história, possibilitando a criação de hipóteses, de previsões de imaginação.

- **Visualização:** se aproxima muito da Inferência e diz respeito às imagens mentais que formamos a partir de elementos detalhados que o texto nos dá, porque leitores criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. Essa estratégia permite não só a imagem mental, como em determinados momentos dependendo da descrição do autor, visualização e resgate de percepção sensorial até mesmo de um cheiro de algum ambiente, por exemplo. Torna-se importante que as crianças tomem consciência dessa estratégia paulatinamente - o que torna possível a pausa em determinadas obras literárias para a reflexão e busca de informações que o texto dá, como no caso de livros de ficção.
- **Sumarização:** precede à Síntese acabam se integrando. Trata-se de discutir com as crianças e junto delas poder elencar quais pontos são importantes e essenciais no texto. Essa estratégia dependerá do nosso propósito em ler o livro. Imagino que para crianças que ainda não leem e possivelmente não tem uma oferta grande de leitura seja na escola ou em casa seja difícil realizar essa estratégia, ainda por ter que diferenciar termos que lhes pareçam significar a mesma coisa, como importante e essencial. Para isso, uma conversa ao final da leitura em tom descontraído, discutindo o texto junto das hipóteses das crianças, questionando o que não poderia faltar para recontar a história, sem fazer a separação do importante e essencial, seria o mais adequado, inicialmente.
- **Síntese:** por fim, é a estratégia em que, a partir dos pontos essenciais elencados na Sumarização, as crianças podem resumir o texto ofertado pelo educador, o que as ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. Portanto, síntese tem o significado conhecido por nós até mesmo no senso comum (SOUZA e GIROTTO, 2010).

Segundo as autoras Souza e Girotto (2010) as estratégias podem ser implementadas no formato de oficinas de leitura contendo: Aula introdutória (5-10 minutos); Prática Guiada e Leitura Independente (somadas de 35-50 minutos), aproximando-se assim de um total de 60 minutos de Oficina de Leitura, além do momento da Avaliação (5-10 minutos).

A aula introdutória é a modelação do educador, no sentido de apresentar o modelo da estratégia de leitura a ser aprendido naquela oficina. Então o professor [...] verbaliza seus pensamentos, enquanto lê, com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia. Nessa etapa do trabalho, o desafio e responsabilidade do docente é ensinar as crianças a ler, tornando o implícito, explícito (SOUZA e GIROTTTO, 2010; p.61).

A prática guiada como o nome sugere, é a prática das crianças de acordo com o modelo do educador, mas não só, pois que só ocorre com o auxílio do educador. Nesse momento as crianças é quem devem falar e utilizar as estratégias, o educador deve apenas mediar para a compreensão desse uso. As autoras falam na divisão das crianças em grupos com livros previamente selecionados pelo educador.

A leitura independente, de acordo com as autoras, trata do uso da estratégia e da leitura individual dos alunos, inclusive o educador pode, durante a leitura, chamar cada aluno individualmente para que compartilhe o que está lendo (SOUZA e GIROTTTO, 2010).

A avaliação é para as autoras um momento de conversa do grupo para discutirem o valor sobre a oficina de leitura, a utilidade dessa proposta, da recepção dos alunos, da continuidade ou não dessa prática, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados. Além disso, elas defendem que o professor precisa, ainda, retomar o processo de leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura.

Para Solé (1998) a avaliação não visa, portanto, índices ou notas, mas sim com foco no processo de ensino e de aprendizagem e discussão sobre os caminhos que podem ser alterados. Nestes termos temos sugestões de quadros, fichas avaliativas que podem ser usadas com as crianças.

Ao abordar a compreensão leitora, traz-se a importância do papel do professor ao posicioná-lo como fonte especializada para as crianças, ou seja, é ele o parceiro mais experiente a guiar o processo de ensino. Desse modo, destaca o professor tanto como aquele quem dá as respostas, ou como quem instiga a pensar em elementos que estão presentes no texto e

que podem ser ampliados a partir do mesmo texto de outros correlatos (SOLÉ, 1998; p.71).

O autor ainda ressalta que o professor não pode dar sempre as respostas, senão as crianças se acostumam e não buscam compreender. Cabe a ele a tarefa de instigar as previsões.

2.8 DIFICULDADES DE LEITURA: POR QUE ALGUMAS CRIANÇAS TÊM DIFICULDADE EM APRENDER A LER? O QUE PODE SER FEITO SOBRE ISSO?

Em um de seus estudos Cosson (2011) defende que o fracasso escolar tem consequências devastadoras em relação à autoestima, desenvolvimento social e oportunidades de educação avançada e emprego significativo. Em nenhum lugar essas consequências são mais aparentes do que quando as crianças não aprendem a ler. Mas por quê?

Para Cadermatori (2010) em termos simples, o desenvolvimento das habilidades de leitura serve como a principal habilidade acadêmica fundamental para todo o aprendizado escolar.

Sem a capacidade de ler, as oportunidades de sucesso acadêmico e profissional são limitadas. Além disso, devido à sua importância, a dificuldade em aprender a ler esmaga a emoção e o amor pela aprendizagem, que a maioria das crianças tem quando entra na escola. Ao acompanharmos milhares de crianças com dificuldades de leitura ao longo da escola e até a idade adulta, esses jovens nos dizem o quão embaraçoso e devastador foi ler com dificuldade na frente de colegas e professores e demonstrar essa fraqueza diariamente (CADERMATORI, 2010; p. 37).

Foucambert (2004), por exemplo, deixa claro que esse tipo de falha afeta as crianças negativamente mais cedo do que pensávamos. No final da primeira série, as crianças que têm dificuldade em aprender a ler começam a se sentir menos positivas sobre suas habilidades do que quando começaram a escola.

Ao acompanharmos as crianças no ensino fundamental e médio, a autoestima e a motivação para aprender a ler diminuem ainda mais.

Na maioria dos casos, os alunos são privados da capacidade de aprender sobre literatura, ciências, matemática, história e estudos sociais porque não conseguem ler livros didáticos no nível da série. Considere que, no ensino médio, as crianças que leem bem leem pelo menos 10.000.000 de palavras durante o ano letivo. Crianças com dificuldades de leitura leem menos de 100.000 palavras durante o mesmo período (FERREIRO e TEBEROSKY, 2006; p.41).

Os alunos com dificuldades leitoras estão muito atrasados no desenvolvimento do vocabulário e na aquisição de estratégias para entender o que leem, e frequentemente evitam a leitura e outras tarefas que exigem leitura.

Fonseca (2005) lembra que a evidência científica convergente de estudos desenvolvidos por inúmeros especialistas em educação indica que aprender a ler é um processo relativamente longo que começa antes que as crianças entrem na escola formal.

Para Ferreiro e Teberosky (2006) as crianças que recebem experiências estimulantes de linguagem oral e de alfabetização a partir do nascimento parecem ter uma vantagem no desenvolvimento de vocabulário, desenvolvendo uma consciência geral dos conceitos de impressão e alfabetização, compreensão e objetivos da leitura. Se as crianças são lidas, elas ficam expostas, de maneiras interessantes e divertidas, aos sons da nossa língua.

Na visão de Foucambert (2008) as interações de linguagem oral e alfabetização abrem as portas para os conceitos de rima e aliteração e para o jogo de palavras e idiomas que constrói a base para a consciência fonêmica - o entendimento crítico de que as sílabas e palavras faladas são compostas por pequenos segmentos de som (fonemas). Nesse sentido entende Fonseca (2005), as habilidades de vocabulário e compreensão oral são facilitadas substancialmente por interações ricas em linguagem oral com adultos que podem ocorrer espontaneamente em conversas e na leitura compartilhada de livros de figuras.

No entanto, ressaltam Girotto e Souza, (2016):

[...] as experiências que ajudam a desenvolver vocabulário, linguagem geral e habilidades conceituais em crianças em idade pré-escolar são diferentes das experiências que desenvolvem tipos específicos de conhecimentos necessários para a leitura, incluindo conhecimentos sobre impressão, percepção fonêmica e ortografia. Essas habilidades precisam ser sistematicamente e, dependendo do nível do conhecimento de fundo da criança, ensinadas explicitamente (GIROTTTO e SOUZA, 2016; p.57).

Para Girotto e Souza (2016), as crianças em idade pré-escolar que podem reconhecer e discriminar as letras do alfabeto são tipicamente de lares em que materiais como letras magnetizadas e livros de nomes do alfabeto estão presentes e são a fonte de interações de ensino com os pais. Claramente, essas crianças terão menos a aprender quando entrarem no jardim de infância.

Na visão de Souza (2014) o aprendizado dos nomes das letras também é importante porque os nomes de muitas letras contêm os sons que eles mais frequentemente representam.

Com esse conhecimento, a criança é orientada para o que é chamado de “princípio alfabético” - um princípio que explica como os sons da fala (fonemas) se associam às letras do alfabeto (fonética). Este princípio está no cerne da aprendizagem e aplicação das habilidades fonéticas na impressão (SOUZA, 2014; p.63).

Por fim, destaca Souza (2014), a capacidade das crianças de compreender o que ouvem e o que leem está intrinsecamente ligada à profundidade de seu conhecimento de base. As crianças muito jovens que têm a oportunidade de aprender, pensar e conversar sobre novas áreas do conhecimento ganharão muito mais com o processo de leitura.

Souza (2010) afirma que com a compreensão vem o desejo de ler mais. Assim, garantindo que a prática de leitura e o desenvolvimento de novos vocabulários ocorram.

Por meio dessas interações precoces e da exposição sistemática aos conceitos de linguagem e alfabetização fornecidos por pais, cuidadores e professores, leitores qualificados aprendem a aplicar as habilidades fonêmica e fonética de maneira rápida e precisa. As crianças que praticam a leitura desenvolvem fluência, automação e capacidade de ler com expressão, e aplicam estratégias de compreensão ao que estão lendo para facilitar o entendimento (SOUZA, 2010; p.72).

Bajard (2010) explica que tudo começa muito cedo, com as interações iniciais de linguagem e alfabetização que expõem a criança à estrutura de nossa linguagem, e como funciona a impressão que se tem sobre a capacidade de aprendizagem.

Infelizmente, poucas crianças que mais tarde têm dificuldades em aprender a ler, e principalmente crianças em situação de pobreza, chegam ao jardim de infância e à primeira série com essas vantagens. Sabemos que a criança média da classe média é exposta a aproximadamente 500.000 palavras na educação infantil e uma criança economicamente desfavorecida é exposta a metade disso, na melhor das hipóteses. Em essência, as crianças que provavelmente têm dificuldades em aprender a ler podem ser facilmente observadas nos estágios iniciais do desenvolvimento da alfabetização. Abordam a leitura de palavras e texto de maneira trabalhosa, demonstrando dificuldades em vincular sons (fonemas) a letras e padrões de letras. Sua leitura é hesitante e caracterizada por frequentes partidas, paradas e declarações erradas, refletindo uma compreensão extremamente pobre do material que está sendo lido (BAJARD, 2010; p.26).

No entanto, ressaltam Girotto e Souza (2010), muitas vezes não se trata da criança ser ou não suficientemente inteligente, pois muitas crianças que têm

dificuldade em aprender a ler são inteligentes e motivadas a aprender a ler - pelo menos inicialmente.

Suas dificuldades para entender o que leram ocorrem porque leva muito tempo para ler as palavras, deixando pouca energia para lembrar e compreender o que foi lido. Infelizmente, a lentidão e a leitura imprecisa das palavras não podem ser melhoradas de maneira apreciável usando o contexto do que é lido para ajudar a pronunciar as palavras de forma correta. Consequentemente, enquanto o objetivo fundamental da leitura é derivar significado da impressão, a chave da compreensão começa com a leitura rápida e precisa das palavras (GIROTTI e SOUZA, 2010; p.73).

De fato Solé (1998) já defendia que as dificuldades em decodificar palavras desconhecidas e aprender a reconhecer palavras rapidamente estão no centro da maioria das dificuldades de leitura.

Para Cosson (2011) essas dificuldades podem ser rastreadas sistematicamente às dificuldades iniciais de entender que a linguagem que é ouvida pelo ouvido é realmente composta de segmentos menores de som (por exemplo, consciência fonêmica).

Nesse momento chegamos a um círculo completo - muitas dessas dificuldades iniciais no desenvolvimento da consciência fonêmica são devidas à falta de alfabetização e interações da linguagem oral com adultos durante a primeira infância (COSSON, 2011; p.67).

Assim, pelo fato de os ambientes mais desprovidos dessas interações serem aqueles caracterizados pela pobreza, o ciclo segue a ordem natural de continuar com as dificuldades de aprendizagem leitora.

2.8.1 Como superar os problemas de leitura?

Cosson (2011) destaca que a maioria das crianças que ingressam no jardim de infância e na escola primária em risco de falha na leitura, pode sim aprender a ler em níveis médios ou acima, mas apenas se forem identificadas precocemente e receberem instruções sistemáticas, explícitas e intensivas sobre consciência fonêmica, fonética, fluência de leitura, vocabulário e estratégias de compreensão de leitura.

Em uma de suas pesquisas Meninet al., (2010) constataram claramente que, sem intervenções sistemáticas, focadas e intensivas, a maioria das crianças raramente "alcança" essa realidade. Consequentemente, o fracasso em desenvolver

habilidades básicas de leitura aos nove anos de idade prevê uma vida inteira de analfabetismo, destacam.

Em sua pesquisa, Mather e Goldstein (2011) destacaram que a menos que nossas crianças recebam as instruções apropriadas, mais de 74% das que ingressam na primeira série em risco de falha na leitura continuarão tendo problemas de leitura na idade adulta.

Por outro lado, lembra Meninet al., (2010) a identificação precoce de crianças com risco de falha na leitura, juntamente com o fornecimento de intervenções abrangentes de leitura precoce, pode reduzir a porcentagem de crianças que leem abaixo do nível básico na quarta série (ou seja, 38%) para seis por cento ou menos.

Em relação à eficácia das abordagens instrucionais de leitura, baseado nas pesquisas de revisão de Smith e Atrick (2011), constatou-se:

[...] os programas instrucionais que fornecem instruções sistemáticas em conhecimento fonêmico conhecimento, fonética, leitura repetida guiada para melhorar a fluência da leitura e instrução direta em estratégias de vocabulário e compreensão da leitura foram significativamente mais eficazes do que abordagens menos explícitas e menos focadas nas habilidades de leitura a serem ensinadas - por exemplo, abordagens que enfatizam a aprendizagem incidental de habilidades básicas de leitura (SMITH e ATRICK, 2011; p.98).

Fountas e Pinnell (2011) constataram que crianças a partir dos quatro anos de idade se beneficiaram da instrução em consciência fonêmica e do princípio alfabético quando a instrução foi apresentada de uma maneira interessante e divertida, embora sistemática.

Da mesma forma, Harmin (2015) relatou dados de seu estudo longitudinal da primeira infância envolvendo crianças e mostrando que, após controlar a renda familiar, os jovens que frequentavam programas pré-escolares mais orientados academicamente obtiveram pontuações significativamente mais altas em leitura, matemática e conhecimentos gerais quando testados na educação infantil do que as crianças que frequentam pré-escolas com orientação acadêmica.

Um estudo de Correia e Martins (2011) sobre a intervenção precoce examinou a eficácia de diferentes abordagens fornecidas no jardim de infância e na primeira e segunda séries para as crianças com maior risco de dificuldades de leitura, descobrindo que esses programas, se implementados adequadamente, podem reduzir o número de crianças que não aprendem a ler bem abaixo da taxa de 38% atualmente observada nacionalmente.

Para Bajard (2010) é importante observar que a maioria das crianças com dificuldades leitoras não carece de serviços de educação especial, assim como a em longo prazo é possível que a devida instrução de leitura eficaz pode até mesmo reduzir a necessidade um atendimento especial ajudando até mesmo a diferenciar as crianças cujos problemas de leitura estão relacionados à instrução inadequada (baixas curriculares) versus crianças que continuam lutando, apesar das instruções precoces e intensivas.

O número de crianças com dificuldades de leitura atendidas na educação especial reflete apenas uma fração do número de crianças em idade escolar que não aprendem a ler. Tendo em mente que a maioria dessas crianças continuará tendo dificuldades de leitura ao longo de sua carreira escolar, se não receberem uma intervenção precoce sistemática e focada, é possível estimar que pelo milhões delas continuem sofrendo com a falha na leitura (COSSON, 2011; p.79).

Como observado anteriormente por Correia e Martins (2011), muitos estudos indicam que, com a instrução precoce adequada, a prevalência nacional de falha na leitura pode ser reduzida significativamente.

Assim Girotto e Souza (2010) destacam que na implementação de programas de identificação e prevenção precoces baseados em evidências e bem projetados em nossas escolas públicas, os dados mostram fortemente que milhões de crianças hoje com problemas de leitura podem ser reduzidos em aproximadamente dois terços.

Embora ainda haja uma taxa totalmente inaceitável de falha na leitura, essa redução nos permitiria prestar serviços às crianças que realmente precisam de serviços de educação especial com foco e intensidade substancialmente maiores.

O desafio agora é fechar a lacuna entre o que se sabe que funciona com a pesquisa e as práticas ineficazes que muitos professores em potencial aprendem durante sua preparação e as instruções ineficazes que ainda são fornecidas na maioria de nossas salas de aula.

3 METODOLOGIA

Para endossar o caminho pedagógico e com o propósito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esse estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, inicialmente por meio de levantamento bibliográfico e também com uso de informações obtidas por essa pesquisadora nos atendimentos aos professores da rede pública – ensino infantil e fundamental dos anos iniciais - da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy-ES. Em relação ao problema levantado por este estudo, que deve, segundo Gil (2017) ser definido com precisão, vem-se aqui argumentar: até onde o suporte pedagógico, através do uso de estratégias de leitura com literatura infantil, pode contribuir para sanar as dificuldades encontradas pelos professores em relação a alunos com dificuldades leitoras nas séries iniciais?

Quanto à pesquisa descritiva, suas características têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2017).

[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2017; p.52).

Assim, as pesquisas descritivas, junto com as exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Quanto à pesquisa bibliográfica, é feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias para analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. Sendo assim, defende a autora, visa analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades (CHIARA et al., 2008).

Para Gil (2017) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2017; p.53).

Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Logo, defende Lakatos e Marconi (2003), um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

A pesquisa documental, muito parecida com a pesquisa bibliográfica, difere desta apenas pela natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (LAKATOS e MARCONI, 2003; p.27).

Para Gil (2017) o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número.

Quanto ao relato de experiência utilizado neste estudo, Gil (2017) lembra que a observação participante se dá quando o observador assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo e tem a possibilidade de estar interagindo com os alunos nas atividades, o que acaba por colocá-lo numa posição onde compartilha da construção do conhecimento do grupo, a partir do interior dele mesmo.

Os mais de vinte anos atuando na rede municipal de Presidente Kennedy, não evidenciaram como foi possível perceber a ausência de um estudo que abarcasse as dificuldades encontradas pelos professores em relação a alunos com dificuldades leitoras nas séries iniciais. A presente pesquisa pauta-se no levantamento bibliográfico para consistir a relevância de uma análise sobre a combinação das duas narrativas, verbal e não verbal, para uma compreensão leitora abrangente.

Em face disso, esse estudo engloba uma pesquisa documental, em que a pesquisadora buscará empreender um levantamento que demonstre até onde o suporte pedagógico, através do uso de estratégias de leitura com literatura infantil, pode contribuir para sanar as dificuldades encontradas pelos professores em relação a alunos com dificuldades leitoras nas séries iniciais.

Esse estudo envolverá ainda a criação de sequência didática, como produto oferecido ao município, visando se estabelecer um modelo metodológico para o município de Presidente Kennedy.

A metodologia pauta-se nos princípios elaborados na obra *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*, cujos teóricos acreditam na possibilidade de se mudar a maneira de se ensinar leitura literária nas escolas brasileiras. As reflexões e propostas devem incorporar para o letramento literário a perspectiva do lúdico. No prefácio da obra *Leitura Literária na Escola*, Vera Teixeira de Aguiar, da PUC/RS, mostra uma preocupação em se afastar na prática do letramento literário, o viés pedagógico, cuja ótica é da instrumentalização do livro de literatura, em detrimento do deleite e da ludicidade.

É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada (SOUZA e FEBA orgs., 2011, p.8)

3.1 O MANUAL DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As sequências didáticas, definidas por Rojo (2009) como um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, com base num gênero textual oral e escrito, tiveram origem na França na década de 80 com intuito de melhorar o ensino da língua materna indo de encontro às propostas fragmentadas de ensino do Francês que abordavam, isoladamente ortografia, sintaxe e categorias gramaticais.

Oliveira (2013) explica que sua metodologia acabou rapidamente reconhecida como algo inovador pela proposição de um ensino integrado e interconectado. Apesar da resistência que enfrentou no começo ela acabou se firmando como referência e se tornou fonte de estudo de especialistas da didática de todo o mundo,

inclusive no Brasil onde passou a ser utilizada nas escolas a partir de 1987, após publicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim o objetivo desse produto final que será deixado para a Secretaria Municipal de Educação (SEME), uma sequência didática a ser implantada numa escola de Ensino Fundamental, para resolver uma problemática, infelizmente comum e presente em sala de aula: os desafios encontrados pelos professores em relação a alunos com dificuldades leitoras nas séries iniciais. Para tal deverão ser seguidas algumas etapas básicas como planejar, observar, aplicar e refletir.

Barbosa e Souza (2004) definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que permite planejar o ensino e a aprendizagem e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

Dada sua importância, e pelo dever da escola de proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de leitura criando para tal contextos de produção e propostas de atividades múltiplas e variadas, de forma que eles possam se apropriar das técnicas e recursos necessários para desenvolvimento das capacidades leitoras, para exercê-las dentro e fora do ambiente escolar, foi pensada essa sequência didática para que a SEME possa aplicar em uma de suas escolas de Ensino Fundamental.

3.2 PARTICIPANTES

O local de implementação da sequência didática ficará a critério da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES que fará como melhor lhe aprouver seguindo apenas as instruções que serão indicadas no presente trabalho. Por exemplo, utilizá-la em dois ou três grupos pelo menos de uma quinta série (dependendo do quantitativo de alunos que a turma tiver) para melhor aproveitamento dessa experiência e ainda facilitação da aplicação da sequência.

3.3 AÇÕES DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA SEQUÊNCIA

Os docentes envolvidos, e atuantes, na escola escolhida deverão coletar informações sobre os comportamentos dos alunos, dificuldades, desenvolvimento

das atividades e eficácia das estratégias de leitura utilizadas nas aulas, utilizando para isso recursos como vídeos e fotos nas produções dos alunos nas atividades orais e escritas e o desenvolvimento das diferentes atividades que poderão ser propostas durante a implementação da sequência didática.



A autora dando início à oficina de leitura

Para identificar as dificuldades leitoras dos alunos pode-se considerar o rendimento dos alunos do primeiro trimestre. Ou, por outro lado, para estabelecer a efetividade da implementação da sequência didática, podem ser consideradas os rendimentos no terceiro trimestre, como uma forma de se comparar a pré e a pós-aplicação da metodologia baseada no histórico.



A autora junto com as professoras envolvidas na oficina de leitura

A oficina, voltada para alguns professores da Educação Infantil (séries iniciais) terá como objetivo maior auxiliar no desenvolvimento de estratégias de leitura para desenvolvimento da autonomia leitora com seus alunos. No cronograma da oficina estarão dispostos os principais momentos que irão compor o evento nesses dias:

- **1º momento:** Será explicada a estratégia de leitura que já vem sendo utilizada por essa Pedagoga, autora dessa oficina, com os alunos os quais já faz atendimento há alguns meses, como forma de reforço escolar, para desenvolvimento da autonomia leitora e do processo de interpretação, o qual tem obtido êxito;
- **2º momento:** A pedagoga realizará uma oficina de leitura para os professores, como formação continuada, num projeto piloto, que os auxilie na aplicação da mesma estratégia que já vem sendo aplicada de forma que possam utilizá-la em sala de aula - desenvolvendo o processo de leitura - com o objetivo de diminuir as dificuldades de seus alunos na leitura e escrita e

assim tornem-se multiplicadores dessa metodologia nas escolas onde trabalham e consigam alcançar o desenvolvimento leitor deles;

- **3º momento:** Como produto será deixado um Manual com estratégias de leitura para com os professores da rede, acoplado a algumas sequências didáticas, que os oriente no desenvolvimento da autonomia leitora de seus alunos e, conseqüentemente, na sua capacidade de interpretação.

Para alcance do rendimento final podem ser utilizadas as ferramentas de avaliação que foram projetadas para avaliar a capacidade leitora dos alunos sobre as histórias lidas na aula e os outros tópicos abordados na sequência didática.

3.4 FORMANDO MEDIADORES OU MODELADORES DE LEITURA

O despreparo de professores para atuar no letramento literário nas salas de aula é gritante. Tal fato aponta para a urgência da proposta desse letramento literário e do desenvolvimento de estratégias de leitura literária em escolas no ensino infantil e fundamental e, no caso do Espírito Santo, contemplando autores que produzem obras para crianças no Estado.

Talvez por esse estudo, a literatura local torne-se conhecida e os escritores possam ser mais autores do que contadores de história ou animadores de uma plateia desinformada - integrada por pais, professores e, conseqüentemente pelas crianças, que esboçam na sua espontaneidade o retrato da ignorância do distanciamento da leitura.

Há uma urgência latente de mediadores e modeladores de leitura, pois existe um ávido e enorme grupo de potenciais leitores a espera de alguém que os lapide para não se tornarem pedras brutas, a se construírem no desgaste do rolamento – com grande conhecimento técnico e pouca sabedoria.

Os critérios para seleção dos livros devem responder às sugestões apresentadas pelos professores que observarão o nível de proficiência dos alunos ao qual os livros serão dirigidos, tipo de palavras e expressões apresentadas neles, relação dos tópicos com os interesses dos alunos de acordo com a idade, adequação das ilustrações para apoiar o texto e apresentação de aspectos culturais.

3.5 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO

As atividades incluídas em cada etapa da sequência didática (planejar, fazer e revisar) que serão propostas a dois ou três grupos de alunos (dependendo do quantitativo da turma) da quinta-feira série de uma das escolas do município de Presidente Kennedy-ES poderão ser relacionadas a três histórias curtas, cada uma lida dentro dos horários estabelecidos na sequência didática.



A autora auxiliando na aplicação da oficina de leitura



A autora auxiliando na aplicação da oficina de leitura



A autora com uma das participantes da oficina de leitura



A autora entre o Diretor e a Coordenadora da escola na oficina de leitura

Para o desenvolvimento e avaliação dos resultados dessa sequência didática podem ser utilizadas 04 fases, conforme observado no esquema a seguir:

- Fase 1: Identificação das dificuldades dos alunos;
- Fase 2: Implementação da sequência didática usando uma metodologia baseada em histórias;
- Fase 3: Comparação das situações antes e depois da aplicação da metodologia baseada em histórias;

- Fase 4: Análise e conclusões da aplicação da metodologia baseada em histórias e contos infantis.

Quanto aos resultados dessa sequência didática baseada em atividades direcionadas para a leitura de histórias infantis, implementadas como uma estratégia para melhorar as dificuldades leitoras apresentadas pelos alunos, deverão ser baseados na comparação das situações pré e pós-aplicação da metodologia baseada na leitura dos contos infantis.

Assim, os professores que aplicarão essa sequência didática deverão observar se os resultados esperados foram alcançados pelos alunos com a metodologia aplicada através da sequência didática através da averiguação das quatro principais habilidades a serem desenvolvidas nesse processo: ler, entender, falar e escrever.

Ao final da sequência didática o aluno deverá colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo, um procedimento que possibilitará ao professor avaliar os progressos alcançados além de levar o aluno a entender claramente o que foi trabalho neste projeto.

Daí o entendimento de Dolzet al., (2004) de que o trabalho realizado com as sequências didáticas não envolve apenas o planejamento sistemático de atividades, como também requer que o professor que vá fazer uso dele entenda algumas especificidades do projeto como, por exemplo, as diferenças entre os trabalhos com oralidade e escrita; os princípios teóricos subjacentes ao procedimento e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PRÁTICA

Há que ser ressaltado que a ideia de se deixar como produto o desenvolvimento dessa oficina de leitura se deu em grande parte após o atendimento multidisciplinar que foi por mim realizado a diversos alunos na escola, após as queixas dos professores, de onde foi possível detectar as dificuldades leitoras que estavam agindo como obstáculo para essas crianças e dificultando o processo de aprendizagem nas séries iniciais.

Dessa forma, como essa é uma situação que vem acontecendo a meses, pelo fato de estar cursando esse mestrado, diante às dificuldades desses alunos, resolvi desenvolver esse Workshop como forma de se discutir e desenvolver nos nossos professores as técnicas, habilidades e saberes necessários para superação das dificuldades leitoras de nossos alunos.

Para testar a prática das sequências didáticas, foi colocado em curso um exercício prático com as sequências didáticas, com estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras, por meio de oficinas de leitura com os alunos das séries iniciais. Foi realizada a formação com oito (8) professores da educação infantil, séries iniciais dos dois turnos (matutino e vespertino) da Escola EMEIEF Barra de Marobá, localizada em Praia de Marobá, município de Presidente Kennedy-ES, na intenção de experimentar a formação de alguns mediadores de leitura, com as sequências didáticas estruturadas no âmbito dessa pesquisa, ou seja, inserindo-se a metodologia das estratégias de leitura literária para nossas escolas municipais, mostrando como eles podem usar a literatura infantil nas salas de aula como instrumento para transpor as dificuldades leitoras dos alunos.

Após os 04 meses em que a formação foi aplicada (abril a julho) em dias alternados (02 vezes por semana) a aplicação prática dos métodos desenvolvidos na formação conseguiu-se perceber um avanço significativo em sala de aula, tendo em vista que, a partir das oficinas os professores, simultaneamente, faziam aplicação das estratégias de leitura com literatura infantil em suas salas de aula, para transpor as dificuldades leitoras de seus alunos.

A escolha das estratégias de leitura utilizando a literatura infantil focada na pesquisa-ação que contempla a oficina de leitura mostrou-se acertada como instrumento facilitador dentro do processo de transposição das dificuldades leitoras.

A premissa era verificar se a metodologia poderia ser executada e ainda a forma como iria avaliá-los. Todos participaram e, a cada dia, um professor ficava responsável por fazer uma leitura e todos discutiam à sua maneira, o que haviam entendido sobre aquele pequeno capítulo do livro que havia sido lido.

A condução da oficina acontece em etapas, com aula introdutória e cinco a dez minutos, momento de explanação da estratégia realizada pelo professor, onde ele explica aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada. Nessa fase o professor lê a obra e ensina as crianças a como trabalhar a sua percepção acerca da obra literária. A segunda etapa é da prática guiada e dura em torno de 35 a 50 minutos. Trata-se de um tipo de orientação dada a pequenos grupos de leitura, constituídos por três a seis pessoas, que lêem textos. O professor apresenta os textos selecionados, que são lidos silenciosamente. Depois o docente orienta e supervisiona um debate ora. A terceira etapa, de avaliação, dura em torno de cinco a dez minutos. Nessa fase é estabelecido um julgamento de valor sobre a oficina de leitura.

Na análise devem ser assegurados o conhecimento prévio da obra pelo professor/mediador-pesquisador, o leitor ativo, capaz de dialogar com a obra, a prática da dialogia na construção da compreensão, o uso das estratégias para compreensão aprofundada, a organização em gráficos, para auxiliar os alunos a refletirem, tomarem consciência, organizarem o pensamento e expressarem suas percepções: o que eu vejo?, o que eu sei?, o que eu infiro?, conexão que fiz?, parte do texto, como me ajudou a entender? , etc.

Nas oficinas de leitura, o professor/mediador-pesquisador ensina o aluno a fazer conexões entre o livro, o seu cotidiano e o contexto. E essa é uma conquista crucial, pois ao aprenderem a fazer as conexões, elas não param mais e é quando a leitura possibilita ao indivíduo a constituir-se pela prática literária – ocorre a constituição do sujeito pela literatura. É natural, espontâneo e tem uma durabilidade infinitamente maior do que o uso utilitário e mecânico das obras de literatura infantil na escola.

Foram muitos os desdobramentos ocorridos durante esse ano letivo e o que se constatou aqui foi como as estratégias de leitura com literatura infantil para ajudar os alunos a transpor as dificuldades leitoras, além de propiciar momentos fundamentais para a aquisição de habilidades, transformam-nos em leitores ativos.

Importante ressaltar que o aprendizado derivado do uso das estratégias de leitura, durante grande parte desse ano letivo, fez com que as crianças se preocupassem, cada vez mais, com o entendimento dos textos lidos, independentemente da disciplina. Isso significou que, inevitavelmente, tomaram para si uma postura de leitores ativos em face de outros textos, que não apenas os das aulas de leitura, visto que mudaram sua relação com ela, buscando sempre a compreensão.

Pode-se perceber que as outras disciplinas tornaram-se mais interessantes, uma vez que, no momento em que liam os textos, passavam a entendê-lo e compreendê-lo melhor, daí, obviamente, passaram a aprender cada vez mais. A postura de leitor estratégico possibilitou aos alunos adentrarem nas demais disciplinas do currículo da mesma forma como se relaciona com as leituras literárias nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, na visão de Zilberman (2009) tornaram-se leitores ativos, aqueles que dão vida ao texto, que interagem, dialogam e “estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”.

Das estratégias que mais se destacaram estão a ativação do conhecimento prévio e as questões ao texto. Ambas eram utilizadas em todos os momentos, e quando começava um novo conteúdo, eram acionadas. Assim, tornou-se comum a seguinte colocação feita por mim nesse momento: acionem o pensamento de vocês e me digam o que sabem sobre esse assunto.

Assim, ao se questionarem sobre o que sabiam ou não em relação a determinado conteúdo, era inevitável a elaboração de questões para o que não entendiam e necessitavam aprender. Dessa forma, o jeito como buscavam os dados nos textos informativos acabou tomando outras configurações.

Na visão de Harvey e Goudvis (2017) os estudantes melhoram sua compreensão global sobre o texto à medida que as estratégias de leitura lhes são ensinadas, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo, pois as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Nas aulas de ciências eram utilizadas as estratégias de sumarização e de síntese, pois, depois de se estudar o livro didático e ativar o conhecimento prévio das questões elaboradas pelas crianças, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Nesse sentido, estas duas estratégias eram utilizadas com o

meu direcionamento, de modo que os conceitos eram mais facilmente compreendidos. Em muitas atividades eu solicitava que as crianças sumarizassem, indicando a quantidade de palavras sobre determinado conteúdo e, neste caso, elas eram solicitadas a selecionar as mais importantes, as que definiam conceitos.

Além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades eram mais prazerosas porque as crianças se sentiam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que sabiam claramente o que precisavam aprender, ou seja, os objetivos eram explicitados. Essa clareza era decorrente do planejamento da semana e da organização dos conteúdos que era feita em conjunto no último dia de aula da semana anterior.

Assim, os conteúdos da semana eram revistos e planejados com os da semana seguinte, que incluíam o que estava no currículo. Dessa forma registravam-se os desejos de aprendizagem das crianças que eram guardados numa pasta para que, no momento em que sentiam vontade de sugerir uma temática, escreviam e guardavam nela para, periodicamente, serem abertas e consultadas como fonte para outros estudos.

Outro ponto importante a ser relatado são os relatos das professoras que vinham até mim para queixar-se das deficiências dos alunos em relação à leitura e interpretação e que serão relatados no corpo desses resultados.

A queixa que recebia dos professores na lida com os alunos com dificuldades leitoras e de interpretação vinham em forma de desabafos. No momento em que detectavam essas dificuldades os docentes imediatamente recorriam a mim para a obtenção de um laudo – uma postura que eu repreendia de forma veemente, pois acredito que a escola precisa aprender a trabalhar com as dificuldades dos alunos até mesmo para que não corra o risco de cair na rotulação dessas crianças.

Nesse momento ao perceber que o aluno possui dificuldades leitoras e interpretativas o professor age como se fosse um especialista a consultar e diagnosticar o aluno pedindo que seja enviado a um especialista. Nas minhas orientações destaco que primeiro é preciso verificar se há outras formas de trabalhar os conteúdos, mudar a prática educativa e a metodologia utilizada até então com aquele aluno para verificar se não se trata de se empenhar um pouco mais apenas no processo de aprendizagem de forma individual, antes de buscar ajudar profissional para essa criança com dificuldades leitoras e interpretativas.

Outro ponto a ser considerado é o fato da criança não estar tendo um bom rendimento em sala de aula devido a um problema familiar ou também por não gostar do professor. Nesse caso, quando o aluno declara que não gosta do professor, é preciso haver uma intervenção psicopedagógica para reverter esse quadro porque se trata de um obstáculo que pode dificultar de forma direta a apropriação de conteúdo.

Considerando minha experiência como pedagoga em mais de 10 anos acredito que diante dessa realidade, os procedimentos e as estratégias mais viáveis e eficazes para dar solução a esses problemas são ajudar os professores a superarem suas limitações e se tornarem mais cativantes, sensíveis, acolhedores e motivadores para que o aluno passe a gostar mais das aulas, dar mais atenção aos conteúdos disponibilizados e assim possa entender melhor a matéria - deixando de lado, claro, as características de antipatia ou mesmo indiferença em relação às dificuldades dos alunos, uma postura totalmente inadequada para quem se diz educador.

No entanto, ressalte-se aqui que o pedagogo nunca deve confundir intervir com interferir, pois no intervir a intenção é de ajudar a pensar para se alcançar a resposta, enquanto o interferir está centrado na manipulação da ação do outro. Assim a intervenção pedagógica nesses casos de desmotivação dos professores deve ser imediata e eficaz, pois esses docentes se encontram desmotivados com esses alunos que, já no primeiro momento de dificuldades que encontram, falam imediatamente em encaminhá-los para especialistas ao invés de, antes, buscar meios e caminhos para solucionar suas dificuldades leitoras e interpretativas.

Por fim, destacarei aqui que essa estratégia de leitura com literatura infantil utilizada para transpor as dificuldades leitoras em sala de aula foi muito significativa no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos, pois não se trata de uma receita a ser aplicada, mas de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para as crianças, que são consideradas sujeitos dentro do processo.

Logo, é possível afirmar que todas as ações descritas acima colaboraram com a expansão da literatura na sala de aula. Além disso, o livro didático, mesmo sendo usado nas demais disciplinas, foi redimensionado em função do trabalho desenvolvido, à medida que, pautadas pelas atitudes estratégicas de um leitor ativo,

novas configurações foram dadas ao encaminhamento dos exercícios presentes nesse material.

Nesse sentido Solé (1998) destaca que a escola não privilegia espaço para o ensino da leitura em sala de aula, no entanto, o avalia. Faz-se necessário a inversão do processo, priorizando o ensino. E dentro dessa perspectiva, o trabalho com as estratégias de leitura revela-se eficaz.

No momento inicial houve um entendimento equivocado por parte das crianças de que eles só poderiam aplicar, em situações autênticas, as estratégias de leitura aprendidas. Assim, pediam permissão como se só pudessem ler estrategicamente na escola, nas aulas de leitura. Mesmo que em momento algum tenha se passado essa mensagem, eles incorporaram essa ideia no próprio processo de escolarização, onde o professor é colocado como uma figura centralizadora.

Assim foi preciso esclarecer que eles podiam utilizar as estratégias em qualquer lugar, dentro ou fora da escola, pois estavam aprendendo para compreenderem melhor. Com isso passaram a compartilhar momentos de utilização das estratégias em situações de leitura ocorridas em outros contextos e não somente na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa e todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa levaram-me a refletir sobre o ensino da leitura e a urgência de repensar questões referentes a ela, gerando mudanças significativas na prática educativa e contribuindo com a formação docente. As estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras utilizadas para inovar no processo de ensino da leitura a alunos nas séries iniciais com dificuldades leitoras é um bom exemplo de como fortalecer as decisões didáticas e as estratégias de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa transformações foram alcançadas na busca pelos objetivos traçados para este estudo e foi possível perceber como essa proposta metodológica pode ampliar a forma como os alunos das séries iniciais veem o processo de ensino-aprendizagem da leitura, permitindo um desdobramento maior dos métodos trabalhados num todo.

Nesse caminho foi possível aprimorar a prática educativa como docente para superar alguns equívocos ainda presentes no cotidiano escolar, relacionados ao processo de ensino da leitura como, por exemplo, a leitura oral e os questionários ora dados pelo livro, ora criados pelo professor, exemplos concretos daquilo que se modificou.

A escolha das estratégias de leitura utilizando a literatura infantil focada na pesquisa-ação que contempla a oficina de leitura mostrou-se acertada. Pude assumir ao mesmo tempo o papel de pesquisadora e de professora da sala durante a maior parte do ano letivo com vinte e dois alunos estudantes de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Presidente Kennedy-ES. Desta maneira, me foi possível durante a pesquisa redirecionar, ajustar minha prática, em vários momentos, visto ser a professora da turma estudada.

Para um adequado caminhar, junto a esse tipo de pesquisa, houve a necessidade de elencar os temas centrais que perpassaram todo o desenvolvimento da dissertação. Assim, no referencial teórico deste estudo centrei o debate na leitura, na literatura e no letramento literário, uma vez que se complementam. Neste sentido, é possível afirmar que o ensino da leitura deveria ser um dos objetivos primordiais da escola, sendo urgente repensar esse processo para que, de fato, a leitura seja efetivamente ensinada.

Assim, vejo que, o objetivo geral deste estudo que pretendeu possibilitar uma reflexão acerca das estratégias de leitura com literatura infantil como instrumento facilitador dentro do processo de transposição das dificuldades leitoras - e assim contribuir para que os educadores possibilitem a seus educandos opções que lhes conduzam à compreensão leitora através do uso de textos literários infantis - foi alcançado.

Mas para que esse processo se consolide definitivamente é preciso que a leitura seja vista como um processo dialógico baseado na interação de um leitor ativo junto a um texto escrito e a busca de sua compreensão. Nesse sentido, defende Faria (2012), a literatura pode e deve ter um papel de destaque nesse processo, pois amplia e contribui para a formação dos indivíduos, humanizando-os.

Outro tópico essencial no processo de aprendizagem leitora, os fundamentos das estratégias de leitura, abordado no referencial, mostrou que essas estratégias são um campo fértil que contribuem incisivamente para a compreensão leitora por se basearem no processo de metacognição que possibilita uma oportunidade bastante eficaz de se ensinar habilidades para a compreensão textual muito úteis no processo de aprendizagem da leitura.

Na prática educativa foi possível ensinar todas as estratégias possíveis: conhecimento prévio, conexões, inferência, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese. Seu ensino foi feito e aplicado de forma gradativa por através de uma metodologia específica para que os alunos fossem compreendendo seu funcionamento.

O ato de ler se dá através da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido. A alternativa metodológica utilizada nesta pesquisa permitiu realizar uma prática diferenciada. Nesse momento rompeu-se com os tradicionais exercícios geralmente utilizados na escola para ensinar a ler como, por exemplo, a leitura oral e questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Se olharmos a leitura como prática social que é, a literatura infantil torna-se imediatamente uma ferramenta potencial para se ensinar a ler. Os livros estão nas escolas e aproximá-los das mãos das crianças é um passo importante que deve ser o primeiro, mas não pode ser o único. A partir da aproximação do aluno com o livro é preciso encontrar mecanismos nos quais o professor possa se apoiar para ensinar como as crianças podem ler esse tipo de texto, bem como os demais.

No caso da literatura infantil, uma fonte inesgotável de possibilidades, ela permite que o aluno vivencie mudanças significativas na sua relação com os livros de literatura, antes preteridos nas leituras individuais e agora passando ao patamar de desejados, disputados. Nesse sentido, as estratégias de leitura para transpor as dificuldades leitoras proporcionaram mecanismos que levaram os alunos a se tornar leitores que processam a leitura e compreendem de forma mais independente.

Com isso, o envolvimento com a leitura literária foi intenso, na medida em que passaram a compreendê-la e, conseqüentemente, o acervo literário das crianças foi ampliado ao final da metodologia utilizada na pesquisa. O planejamento e a escolha dos livros foram criteriosos de forma que se podia evidenciar as diferentes estratégias, tendo como objetivo facilitar o aprendizado de cada uma e as crianças poderem compreendê-las e as incorporar em seu processo de leitura. Uma tarefa complexa onde os livros selecionados auxiliaram e muito na aplicação de cada estratégia.

Dessa forma é possível afirmar que o envolvimento com essa temática trouxe mudanças significativas à medida que as crianças passaram a monitorar seu processo de compreensão leitora, tanto das leituras literárias como das demais - algo que só foi possível pelo estabelecimento das relações dialógicas que ocorreram entre professora/alunos, entre estudantes/estudantes e entre estudantes/textos.

Nessas relações houve um acompanhamento das leituras realizadas pelos estudantes, no sentido de compartilhar pontos de vistas, impressões, sentimentos, dúvidas. Assim, ao exercitar as estratégias de leitura passaram gradativamente a monitorar a compreensão que, num primeiro momento, dependia da minha intervenção, passando depois até conseguir interagir sozinhos com os textos na busca pela compreensão.

Logo, é preciso pensar nos espaços dos ambientes escolares transformados em lugares que precisam ser revisados para que se desenvolva um novo conceito de biblioteca, como algo que faça parte do mundo infantil. Um ambiente onde a criança se sinta acolhida, livre para agir, como qualquer leitor age dentro desse ambiente.

Concluindo, as crianças submetidas às estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras, mesmo que por um curto período de tempo, se considerados os demais anos de escolaridade que ainda tem à frente,

apresentaram melhoras positivas e uma mudança de comportamento e postura positiva diante do processo de leitura.

Foi preciso apresentar mais obras literárias aos alunos, levá-los à biblioteca para ler, ensinar as estratégias de leitura, priorizar a leitura na sala de aula, permitir o acesso aos livros, deixá-los conversar sobre eles e trocar impressões, todas, ações importantes e que certamente contribuiriam para atingir os objetivos da pesquisa.

Vislumbrar uma maneira eficaz e eficiente de ensinar a leitura, percebendo a dimensão que isso poderia alcançar se adotada como política pública é idealizar uma educação que ainda não existe na escola brasileira, mas que deveria ser urgentemente revisitada, pelo menos no que diz respeito ao ensino da leitura.

O desafio que se evidenciou foi encontrar uma maneira de ensinar aos professores o seu papel ativo na formação de leitores autônomos, capazes de adquirirem a fruição do livro literário, consubstanciando-se em apreciadores dos livros. A articulação entre literatura infantil e alfabetização é apontada como uma ação necessária à prática docente. O papel do professor é determinante para assegurar que seus alunos se tornem leitores e escritores. Cabe ao docente, aportar na sala de aula as práticas sociais de uso da leitura e escrita no processo de alfabetização diária.

Nos textos literários é possível encontrar o senso de cada um e da sociedade na qual pertencemos. O estudo da literatura nos ensina o que somos e nos inclui a se expressar em um mundo onde só com o conhecimento adquirido será capaz de fazer mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem não só do mediador mais também de todos os envolvidos neste processo.

Dessa forma, pode-se proporcionar um ensino que a oportunize o crescimento progressivo oferecendo um ambiente prazeroso que desperte o hábito e o desejo pela leitura de livros literários, dando oportunidade de envolvimento com o seu meio e levando-os a terem uma postura questionadora.

A educação infantil é uma etapa em que a criança está se apropriando da linguagem oral, e cabe ao professor criar situações onde a criança seja estimulada a participar e ouvir informações as quais irão enriquecer o seu campo da imaginação e produção. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. T. **Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens.** In: SOUZA, R. J; FEBA, B. L.T. (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- ALMEIDA, O. P; ALMEIDA, A. S. **Estudos das dificuldades de aprendizagem,** versão reduzida. *Arq. Neuro-Psiquiatr.* 2009. 57(2B):421-426.
- ANTUNES, C. **Professores e professoras: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita.** In: SOUZA, R. J. [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- ASSIS, M. B. A. C. **Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes.** *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia,* n. 20, p. 35-48, 2000.
- AUSEBEL, D. P. **Aquisição e retenção do conhecimento:** Uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, 2010.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo. Cortez, 2014.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v.133)
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Questões da nossa época).
- BARBOSA, G. A. S; SOUZA, R. J. **A sequência didática na formação continuada de alfabetizadores.** UNESP - FCT/ Presidente Prudente, 2004.
- BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem.** 2º edição, IESDE Brasil AS, Curitiba, PR. 2011.
- CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. Col. Primeiros Passos.
- CAMPUS, L. M. L. **A rotulação de alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida.** *Serie ideias,* n 28, p.125-139. São Paulo: FDE, 1997.
- CARRAHER, T. N; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- CARVALHO, A. C; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** Editora Panda Educação, 2018.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2010.

_____. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2000.p.30.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**.2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem**. In: Conselho Regional De Psicologia De São Paulo (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.193-213.

CORREIA, L. M. (2008). **Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa**. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M; MARTINS, A. P. L. (2011). **Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA-RIBEIRO, S. **A Pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, v.5, n.12, p.7-21, maio/ago.1991.

DITIBERIO, JK E GH JENSEN. **Escrita e personalidade: encontrando sua voz, seu estilo, seu jeito**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 2015.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 156 p. (Col. Como usar na sala de aula)

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FONSECA, V. (2009). **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem:** Na busca de alguns axiomas. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39. Nº3. 13-38, 2005.

FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem:** Na busca de alguns axiomas. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39. Nº3. 13-38, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental.** Tradução de Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUNTAS, I. C; PINNELL, G. S. **Aulas de fonética: letras, palavras e como elas funcionam.** Grade 2. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.

GARDNER, H. **Quadros da mente.** Nova York: Livros Básicos, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTTO, C. G. G. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância.** 2016. Livre-Docência. UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2016.

GIROTTTO, C. G. G; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem.** In: SOUZA, R.J. (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GUSMÃO, Bianca B. de. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar crítico.** Pará: UAM, 2001.

HARMIN, M. **Estratégias para inspirar a aprendizagem ativa.** Edwardsville, Illinois: Instituto de Estratégia Inspiradora, 2015.

HARVEY, S; GOUDVIS, A. **Estratégias que funcionam: compreensão do ensino para compreensão e engajamento.** Grades K-8 (Inglês) third edition Edition: 2017.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 15ª Edição. Campinas, SP. Editora: Da Unicamp, 2013.

KOZULIN, A. **Psicologia de Vygotsky: uma biografia de ideias.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEBEDINSKY, V. V. **Distúrbios no desenvolvimento psicológico das crianças**. Moscou: MGU Press, 1985.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

MATHER, N.; GOLDSTEIN, S. **Dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiadores: um guia para intervenção e gerenciamento de sala de aula**. Paul H. Brooks Publishing Company, 4ª ed. 2011.

MENIN, A. M.; GIROTTO, C. G.; ARENA, D. B.; SOUZA, J. S. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

NELSON, O. G.; LINEK, W. M. **Practical Classroom Applications of Language Experience: Looking back, looking forward**. Boston: Allyn and Bacon, 2009.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário**. Londres e Nova York: Routledge, 1993.

OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DLC, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2013.

PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. H. (2016). **Seguindo em frente? O fracasso escolar e as classes de aceleração**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 219-227.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

ROJO, R. 2009. **Letramentos Múltiplos: Escola e inclusão Social**. São Paulo: Parábola.

SANTOS, M. E. V. **Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 2008.

SCHMIT et al. **Dificuldades de Aprendizagem**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Sistema de avaliação: às cegas por pares (doubleblindreview). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

SILVA, J. R. **Estratégias de compreensão leitora e literatura infantil: possibilidades de entender o texto literário**. 2014. 221 p. Tese de Doutorado em Educação. Unesp – FCT, Presidente Prudente, 2014.

SMITH, C; ATRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto alegre: Artmed Editora, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Penso. 1998.

SOUZA, R. J. de [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SOUZA, S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 p. Tese de Doutorado em Educação. Unesp – FFC, Marília. 2014.

SWANSON, H. L; HARRIS, K. L; GRAHAM, S. **Handbook of Learning Disabilities**. The Guilford Press. 2013.

TAVARES, R. **Aprendizagem Significativa**. Revista Conceitos nº 55, p.10, 2014.

VYGOTSKY, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na sociedade**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escojidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

Folha 1



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FICHA DE EVOLUÇÃO/ EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

NOME DO ESTUDANTE: Celso A

DATA DE NASCIMENTO: 18/11/2008 IDADE: 08 ANOS

PSICÓLOGO () FONOAUDIÓLOGO ()
ASSISTENTE SOCIAL () PEDAGOGO (x)

ESPECIALISTA: Leidice do Nascimento Brito

DATA: 20/09/2018

REGISTRO: o aluno compareceu ao atendimento pedagógico. Leitura do texto "Picasso a mania" de literatura infantil. Atividade aplicada: Integridade da letra, retne do texto por meio a palavra com o nome proprio. Atividade realizada com a intervenção de toda a eq.

Derlúcia do Nascimento
Pedagoga

DATA: 25/10/2018

REGISTRO: o aluno compareceu ao atendimento pedagógico. Atividade proposta, Quais as palavras com o nome proprio. Como foram retidos do texto? e conte palavras? Atividade foi realizada com sucesso

Derlúcia do Nascimento
Pedagoga

ANEXO II



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

LISTA DE PRESENÇA DA OFICINA DE LEITURA (PRO)

LÍVIA BARRETO CORDEIRO
CLAUDIANA DE NASCIMENTO
ANILTON EUCLIDES TEIXEIRA NETO
SOLANGE DA SILVA BRANCO
GUILHERME DA SILVA RIBEIRO

