



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA SILVA SANTANA**

**SABERES-PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DO 5º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2022**

JULIANA SILVA SANTANA

SABERES-PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Inclusão Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa

FORTALEZA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Federal do Ceará**  
**Sistema de Bibliotecas**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S223s Santana, Juliana Silva.  
Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza / Juliana Silva Santana. – 2022.  
194 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. Leitura e Escrita. 2. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. 3. Saberes-práticas docentes. 4. Mediação. 5. Letramentos. I. Título.

CDD 370

---

JULIANA SILVA SANTANA

SABERES-PRÁTICAS DOCENTES SOBRE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DO 5º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Inclusão Escolar

Aprovada em: 16/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Geny Lustosa - Orientadora  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Telma Ferraz Leal - Examinadora Externa  
Universidade Estadual do Ceará (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra - Examinadora Externa  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Gardênia Lustosa Pires - Examinadora Externa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB-CG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes - Examinadora Interna  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho à minha avó, Maria Dasdores da Silva (*in memoriam*), minha inspiração na/para a vida.

## AGRADECIMENTOS

Nesses quatro últimos anos, enquanto vivia intensamente o doutorado e tudo mais, fui estimulada, abraçada, amparada, cuidada por uma verdadeira rede de apoio que me possibilitou enfrentar e vencer todos os desafios. Quero agradecê-la...

Ao meu companheiro, Yuri de Sena Maciel, que esteve comigo em todos os momentos, utilizando diversas linguagens para demonstrar amor.

À minha família, por serem inspiração, lugar de afetos e de acolhimento; minha mãe, Lucia Silva Santana, meus irmãos, Aline Silva Santana e José Ary Santana dos Santos Filho, meus cunhados Antônio Carlos Alves e Raiane Alencar, meus sobrinhos, Carlos Felipe Alves, Carlos Lucas Alves e Davi Alencar, minha tia Erlene Sousa, minha prima Katila Rocelle e minha sogra Luciana de Sena. Com muitas (MUITAS!) saudades de minha avó Maria Dasdores da Silva e ao meu pai José Ari Santana dos Santos.

Às minhas amigas e amigos, meu quilombo, meu riso, meu colo, meu espaiar... Lorena Ferreira, Emerson Façanha, Mônica Costa, Janaína Ferreira, Venythyais Costa, Klyvia Leticia, Fran Stascxak, Maria Aparecida, Daniele Kelly, Silene Silvino, Tatiana Paz, Kássia Mota, Kellynia Farias, Raquel Carine, Liliane Dantas, Ângelo Oliveira, Larissa Almeida, Joana Páscoa, Camila Almada, amigos e colegas do CMP, dentre tantos outros...

Aos colegas de pós-graduação e de luta pela educação inclusiva que compõem o Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Aos professores da pós-graduação, referências para mim, que aqui represento pelas maravilhosas Geny Lustosa, pela orientação a este trabalho, pelas provocações, pelos diálogos, pela arte, pelo caos, pela teimosia, por acreditar e Adriana Limaverde, pelo acompanhamento em todo o processo – da entrevista à defesa, por todos os ensinamentos, as escritas/leituras, os chamamentos...

Às professoras que fizeram a leitura carinhosa, comprometida e atenta aos meus escritos, colaborando para as melhorias dele e abrindo espaços para novas reflexões e aprendizados: Telma Leal, Claudiana Melo, Tânia Serra Azul e Gardênia Lustosa.

Às professoras e professores que construíram este estudo junto comigo, colaborando com suas falas, com suas respostas escritas, com suas ações pedagógicas... Mesmo diante de tanto trabalho, sobretudo das dificuldades enfrentadas durante a pandemia e no retorno à presencialidade, vocês esforçaram-se tanto para estarem comigo. Esse compromisso com a

pesquisa e com a educação foi fundamental para o processo e para esta elaboração. Foram muitos aprendizados!

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC), à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À todas, todos e todes que, de alguma forma, colaboraram para a construção deste estudo, dessa vitória!

## RESUMO

O estudo objetiva analisar os saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental. Apoiamo-nos teoricamente na Psicologia socio-histórica de Vigotski (2007, 2009, 2018); em Kleiman (2007, 1995), em Solé (1998) e em Street (2014) para embasar as discussões sobre letramento e alfabetização; em Tardif (2014), Charlot (2013, 2002, 2000) e Lustosa (2009, 2021), nas discussões sobre os saberes-práticas docentes e em Patto (2015) e Charlot (2002), nas reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, atravessada pelo complexo contexto da pandemia da COVID-19, envolvendo um estudo-piloto (presencial) avaliando a leitura e a escrita de crianças numa escola da rede pública de Fortaleza; a aplicação de um questionário (on-line) com professores do 5º ano da rede municipal de ensino de Fortaleza e a realização de uma etapa colaborativa a partir de um curso (on-line) ofertado aos professores do 5º ano das redes pública e privada de Fortaleza, usando como procedimentos didático-metodológicos as histórias de vida dos professores, casos de ensino, dentre outros. Os dados foram analisados utilizando os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; BOCK, 2016). Os resultados evidenciam que: i. Os estudantes nomeados como tendo "dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita são aqueles que não atendem às cristalizadas expectativas dos professores e ao ideário de currículo formal do ano escolar, que por sua vez, são os estudantes que estão ainda em níveis iniciais da aquisição desse processo; ii. Os saberes-práticas dos professores envolvendo alfabetização, letramentos e possíveis dificuldades nessa aprendizagem nem sempre figuram interrelacionados em sala de aula; iii. Os suportes oferecidos pelos professores às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita, em geral, não correspondem aos níveis de ajuda demandados por elas, visto que a mediação só acontece “quando dá”. No caso, estudantes vivenciando alguma situação de dificuldades na dimensão da aprendizagem necessitariam de mediação mais próxima e constante para construir suas aprendizagens. Os professores apontam que essa “desconexão” entre os saberes-práticas dá-se, principalmente, pelo distanciamento entre o currículo do ano escolar e os conteúdos prescritos e aqueles que eles acreditam ser viáveis à aprendizagem desse grupo de estudantes. Emerge também dos relatos dos professores que as pressões externas (sobretudo relacionadas às avaliações) influenciam suas práticas, além da ideia errônea de que, para incluir esses estudantes e alfabetizá-los, é necessário um saber específico, uma mediação diferenciada e adaptada e/ou práticas que eles não dão conta de garantir e que eles não sabem ou não podem realizar. Os professores simplificam atividades, empobrecem o currículo para elas, desconectando-as das experiências de sala de aula e, ainda assim, angustiam-se e anseiam que as aprendizagens dos estudantes desenvolvam-se em um nível esperado para o 5º ano.

**Palavras-chave:** leitura e escrita; dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; saberes-práticas docentes; mediação; letramentos.



## ABSTRACT

The study aims to analyze the teaching knowledge-practices about children in situations of difficulties in learning reading and writing in the 5th grade of Elementary School. We rely theoretically on Vigotski's socio-historical Psychology (2007, 2009, 2018); on Kleiman (2007; 1995), on Solé (1998) and on Street (2014) to support discussions on literacy and reading/writing; on Tardif (2014), Charlot (2013, 2002, 2000) and Lustosa (2009, 2021), discussions on teaching knowledge-practices and on Patto (2015) and Charlot (2002), reflections on learning difficulties. This is a qualitative research, crossed by the complex context of the COVID-19 pandemic, involving a pilot study (face-to-face) evaluating the reading and writing of children in a public school in Fortaleza; the application of a questionnaire (online) with teachers of the 5th year of the municipal school system of Fortaleza and the realization of a collaborative stage from a course (online) offered to teachers of the 5th year of the public and private networks of Fortaleza, using as didactic-methodological procedures the life histories of teachers, teaching cases, among others. The data were analyzed using the Meaning Nuclei (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; BOCK, 2016). The results showed that: i. Students named as having "difficulties in learning reading and writing" are those who do not meet the crystallized expectations of teachers and the formal curriculum of the school grade which, in turn, are the students who are still at initial levels of the acquisition of this process; ii. Teachers' practical knowledge involving reading/writing, literacies and possible difficulties in this learning are not always interrelated in the classroom, even though they know that such processes have implications for each other and that they should be given in a planned, intentional and articulated way to the daily lives of apprentices, especially when it comes to students who have more difficulties in this learning; iii. The supports offered by teachers to children in situations of reading and writing difficulties, in general, do not correspond to the levels of help demanded by them, since mediation only happens "when it counts". In this case, students experiencing some difficulties in the learning dimension would need closer and more constant mediation to build their learning. Teachers point out that this "disconnection" between knowledge-practice occurs mainly because of the gap between the curriculum of the school grade and the prescribed contents and those that they believe are feasible for the learning of this group of students. It also emerges from the teachers' reports that external pressures (especially related to assessments) influence their practices, in addition to the erroneous idea that, in order to include these students and make them literate, specific knowledge is needed, a differentiated and adapted mediation and/or practices that they are not able to guarantee and that they do not know or cannot perform. Teachers simplify activities, impoverish the curriculum for them, disconnecting them from classroom experiences, and yet they are anxious and anxious that students' learning develops at the level expected for 5th grade.

**Keywords:** reading and writing; difficulties in learning reading and writing; teaching knowledge-practices; mediation; literacies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico - Série histórica do SPAECE .....	74
Figura 2 - Banner de divulgação do curso.....	90
Figura 3 - Banner de divulgação do cronograma do curso.....	92
Figura 4 - Banner de divulgação da live de abertura.....	93
Figura 5 - Prints de tela do WhatsApp da pesquisadora em contato com as professoras....	94
Figura 6 - Arte utilizada no curso on-line representando cada fase .....	96
Figura 7 - Banner de divulgação da live de encerramento do curso.....	97
Figura 8 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 1.....	100
Figura 9 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 2.....	101
Figura 10 - Print de tela do curso on-line mostrando os vídeos retrocitados .....	102
Figura 11 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 3.....	103
Figura 12 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 4.....	104
Figura 13 - Infográfico "Condições socioeconômicas" .....	114
Figura 14 - Atividade “Triangulação, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica” de Lustosa (2009). Professora I.....	141
Figura 15 - Atividade “Triangulação, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica” de Lustosa (2009). Professora A.....	142
Figura 16 - Fotos de algumas atividades .....	150

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estratégias de leitura (Solé, 1998) .....	41
Quadro 2 -	Achados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT) .....	59
Quadro 3 -	Caracterização dos professores respondentes ao questionário .....	87
Quadro 4 -	Sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação	107
Quadro 5 -	Sobre as expectativas dos professores a respeito dos saberes sobre leitura e escrita de seus estudantes .....	109
Quadro 6 -	Caso de Ensino Relatado pela Professora N .....	131
Quadro 7 -	Caso de Ensino Relatado pela Professora L.....	134
Quadro 8 -	Saberes-práticas de ensino da língua utilizadas pelos(as) professores(as)	146
Quadro 9 -	Trechos da fala da Professora A ao relatar situações de sala de aula com sua turma de 5º ano trabalhando leitura e escrita.....	147
Quadro 10 -	Síntese dos saberes docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.....	152
Quadro 11 -	Síntese das práticas pedagógicas utilizadas junto às crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita .....	154

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 -	Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT).....	57
Tabela 2 -	Resultados do mapeamento na BTDT usando os descritores associados .....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BCH	Biblioteca de Ciências Humanas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CID	Código Internacional de Doenças
DA	Dificuldade de aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EQ	Estado da Questão
IFCE	Instituto Federal do Ceará
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e pansexuais
LIPED	Linguagem e práticas pedagógicas
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SGE	Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará
SPFOR	Sociedade Psicanalítica de Fortaleza
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSJ	Universidade Federal São João Del Rey

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URCA	Universidade Regional do Cariri
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
2	<b>QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	30
2.1	<b>Contribuições da Psicologia socio-histórica para o estudo</b> .....	30
2.2	<b>Alfabetização, letramento(s) e o ensino da leitura e da escrita</b> .....	36
2.3	<b>Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita</b> .....	44
2.4	<b>Saberes-práticas pedagógicos numa perspectiva inclusiva</b> .....	51
2.5	<b>O Estado da Questão: o que nos dizem os trabalhos científicos</b> .....	56
2.6	<b>Dificuldades na aprendizagem: o que nos dizem as notícias veiculadas nas mídias</b> .....	70
3	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	82
3.1	<b>As etapas da pesquisa</b> .....	83
3.1.1	<i>Aproximações com o campo - o estudo-piloto</i> .....	84
3.1.2	<i>Aplicação do questionário on-line</i> .....	85
3.1.3	<i>Etapa co-labor-ativa: diálogos entre professores/pesquisadoras</i> .....	88
3.1.3.1	<i>O curso “Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” – um espaço de construção de dados</i> .....	89
3.1.3.2	<i>Procedimentos metodológicos utilizados no curso</i> .....	98
3.2	<b>Plano de análise de dados - os núcleos de significação</b> .....	105
4	<b>QUEM SÃO AS CRIANÇAS DO 5º ANO EM SITUAÇÃO DE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA? UMA COMPREENSÃO A PARTIR DOS RELATOS DE SEUS PROFESSORES</b> .....	108
5	<b>SABERES-PRÁTICAS DOCENTES SOBRE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES JUNTO ÀS CRIANÇAS EM SALA DE AULA</b> .....	128
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - UM OLHAR INTERNÚCLEOS</b> .....	156
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICE A - O ESTUDO EXPLORATÓRIO: APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS CONSIDERADOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM</b> .....	171
	<b>APÊNDICE B - CONVITE AOS PROFESSORES CURSISTAS À PRODUÇÃO DA “LINHA DO TEMPO”</b> .....	184

<b>APÊNDICE C - ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE “PRODUZINDO UM CASO DE ENSINO” .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE D - ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE “QUEM SÃO OS MEUS ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA?” .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE E - CONSTRUÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PESQUISA .....</b>	<b>187</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Querer é fundamental mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos (FREIRE, 2015, p. 166).

Esta pesquisa sobre os saberes-práticas<sup>1</sup> docentes e o desenvolvimento escolar de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita está sendo construída em meio a um período crítico decorrente da crise sanitária mundial da COVID-19<sup>2</sup> que se desdobra em diversas outras problemáticas humanitárias, sociais, econômicas, educacionais... a desigualdade que assola o país agrava-se nesse contexto! Diante de uma realidade como essa, torna-se ainda mais pulsante o desejo por mudanças, por inclusão, por equidade, por escola e por educação para todos e todas, entendendo que essas também são condições básicas à (sobre)vivência.

No entanto, como diz Paulo Freire na epígrafe desta seção, só querer não é suficiente... e, ao aprender a saber querer, descobri que minhas táticas de luta nesses tempos de luto são, dentre outras, dar visibilidade científica a uma questão complexa e persistente da educação brasileira: a problemática das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, resistir e insurgir frente às constantes, diversificadas e sofisticadas práticas de extermínio nesse país de pessoas como eu: mulheres, pretas, pobres, moradoras da periferia. Tornar-se doutora em educação é um sonho estratégico.

A escolha pela temática das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita vincula-se à trajetória profissional, em particular, à formação acadêmica de especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva e à atuação como pesquisadora nas temáticas ligadas às dificuldades na aprendizagem e alfabetização de crianças. A Psicopedagogia, campo de estudo e atuação com foco na aprendizagem e seus processos, dedica-se a compreender e intervir nas situações de dificuldades nas aprendizagens dos estudantes, intencionando minimizá-las ou superá-las, enquanto a Educação Inclusiva refere-se a uma perspectiva

<sup>1</sup> Utilizamos o termo-conceito “saberes-práticas” hifenizado em função de os tratarmos correlacionados, articulados e não como processos isolados, separados e/ou fragmentados.

<sup>2</sup> O tempo em que esta tese é produzida é extremamente difícil para a humanidade: contabilizações de milhares de mortes pela COVID-19, além dos horrores das desigualdades sociais, fome e pestilência que assolam a civilização contemporânea. Estamos em meio a uma pandemia, vivenciamos longos períodos de isolamento social buscando minimizar a propagação da doença e, ainda, estamos no centro de uma crise político-sanitária (tendo como países mais afetados a China, Itália, Espanha e Brasil, desde final do ano de 2019 e estendendo-se até o presente momento (2022). Atualmente, grande parte da população já está vacinada e, por isso, a situação está diferente. Contudo, a pandemia ainda não acabou nem no Brasil e nem no mundo.

educacional (e de vida) que entende que todos e todas devem ter garantidos os seus direitos à educação de qualidade.

No cotidiano da escola, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, múltiplas foram as experiências enquanto psicopedagoga institucional, de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens de alunos em situação de dificuldades na aprendizagem e diversas foram as inquietações provenientes dessas experiências.

Ao desenvolver esta pesquisa, no entanto, percebi que a escolha por essa temática também trazia elementos que não eram nítidos desde o princípio, mas que reforçaram o meu desejo em prosseguir e aprofundar esse estudo. Um deles, bastante significativo, foi a descoberta de que os dados aqui construídos, apresentados e analisados assemelham-se, em muitos aspectos, à história de vida de vários dos meus familiares. Minha avó, dona Maria Dasdores da Silva, nasceu em 1936 e faleceu em março deste ano (2022). Ela foi uma mulher muito sábia, forte e sensível que viu a história da sua família mudar por causa, sobretudo, da educação e das políticas públicas em atendimento às pessoas pobres. Minha avó, assim como minhas tias-avós foram/são mulheres negras pobres que não aprenderam a ler e a escrever, e sim, elas estiveram na escola, mas foram invisibilizadas, culpabilizadas pela não aprendizagem, marginalizadas dos processos pedagógicos (e sociais!), expulsas da escola por “abandono pedagógico”. Ela sempre contava que queria muito saber ler e escrever, mas que a sua própria professora dizia-lhe que ela não conseguiria.

Dona Dasdores sabia escrever o próprio nome e soletrar algumas palavras, era boa em fazer contas. Trabalhou duramente para dar condições mínimas (alimentação e moradia) para minha mãe e meu tio, seus filhos. Para ela, era imprescindível que eles estudassem! Assim, minha mãe, Lucia, entendeu desde muito cedo a importância de vivenciar a escola com coragem e persistência e contou com um fator diferencial em seu processo: a facilidade para aprender. Ela conta que, quando pequena, subia no galho mais alto da árvore perto de casa para estudar no silêncio, visto que no pequeno casebre habitado por muitas pessoas (tias, primos, primas e irmão) era quase impossível se concentrar. Foi assim que ela aprendeu a ler e tornou-se uma referência de leitora para mim, pois ainda hoje ama ler livros.

O interessante no desenrolar dessa história é que, ao sair para trabalhar, minha mãe deixava-me sob os cuidados de minha avó que, mesmo “não alfabetizada”, ensinava minhas tarefas de casa e impulsionava-me a escrever com letra legível e “graúda” para que as pessoas pudessem entender o que escrevia, a ler em voz alta fazendo pausas e entonações para que as pessoas compreendessem o que eu estava lendo e a dedicar-me aos meus estudos, pois era a

partir deles que eu “venceria na vida”. Hoje compreendo o que ela estava fazendo e sentindo: era sobre ela, sobre mim, sobre nós e sobre o nosso povo.

Nesse ensejo, aponto outro aspecto significativo que emergiu com a pesquisa em andamento: a história das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita entrecruza-se com a história da marginalização do povo preto e pobre do Brasil. De acordo com o Mapa do analfabetismo no Brasil (2000), documento produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep):

Para o País como um todo, enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários-mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior a um salário-mínimo é de quase 29%. No Nordeste, essa situação é mais dramática: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é vinte vezes maior que aquela das famílias mais ricas (p. 11).

Esses dados reverberam ao longo da História do Brasil, visto que as desigualdades sociais permanecem, embora, por vezes, amenizem e, em outras, asseverem-se. Atualmente, estamos atravessando um momento de extrema desigualdade causada pela crise sanitária da COVID-19 e político-econômica. Sobre a situação educacional do país e suas consequências para os estudantes na atualidade, o Jornal *on-line* Carta Capital, em sua matéria de 30 de abril de 2021 intitulada “Brasil pode regredir mais de duas décadas no combate à exclusão escolar<sup>3</sup>”, compartilha dados de um relatório publicado pelo UNICEF que sistematiza essas informações visíveis sobre as desigualdades e a quantidade de estudantes que estão à margem da escolarização remota, oferecida durante a pandemia. A pesquisa mostra que:

Em novembro de 2020 já era possível contabilizar 5 milhões de meninos e meninas de 6 a 17 anos sem acesso à educação no País. O número diz sobre um universo de 1,5 milhão de estudantes que não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) e sobre um contingente de 3,7 milhões que estavam matriculados, mas que não tiveram acesso às atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa (BASILIO, 2021).

Tais dados denunciam um movimento intenso de produção de exclusão escolar em que, visivelmente, os alunos não são os principais responsáveis por esse resultado (como, por vezes, é posto em discussões sobre evasão escolar e como aconteceu com a minha avó), mas sim um sistema excludente que não visa à participação e à acessibilidade a todos e a todas.

As desigualdades de acesso no Brasil antecedem o contexto da pandemia, mas agravaram-se significativamente com ele. Com a pandemia e a ausência de orientações governamentais, bem como de financiamento e estruturação para o funcionamento das escolas nesse contexto, o que vivenciamos foi, por um lado, aulas acontecendo de forma síncrona e

<sup>3</sup> Leia mais em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-pode-regredir-mais-de-duas-decadas-no-combate-a-evasao-escolar/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

assíncrona, utilizando ferramentas e plataformas de comunicação instantânea, pela internet; e, por outro lado, falta de acessibilidade tecnológica e precariedades, “aulas” por mensagem de texto ou vídeos ou apenas entrega de atividades xerocopiadas. Ambas as realidades coexistiram dando uma estranha “continuidade” à escolarização em meio à pandemia mundial.

Essa continuidade deu-se para alguns, para aqueles que tiveram acesso tecnológico e suporte humano para permanecerem estudando. Outros tantos não conseguiram estudar integral ou parcialmente, visto a carência de estrutura e a falta de acessibilidade. Mais uma vez na história, um grupo de estudantes é posto à margem, alienados do seu direito à educação.

Especificamente no tocante à alfabetização durante a pandemia, já foram divulgados dados preliminares de uma pesquisa em rede que avalia os impactos da pandemia na escolarização de crianças. Os dados parciais da pesquisa “Alfabetização em rede<sup>4</sup>”, da qual fizemos parte compondo uma equipe de pesquisadoras da UFC, revelaram que os professores participantes da pesquisa consideraram o ensino remoto uma solução razoável diante do contexto enfrentado e destacaram que um dos maiores desafios esteve na possibilidade de interação com o estudante, a mediação das aprendizagens e o acompanhamento do desenvolvimento, visto que alguns não tinham internet; outros tinham, mas não sabiam como usar e outros tantos não contaram com o apoio de um responsável que atendesse às demandas específicas do processo de alfabetização referentes às “mediações sistemáticas e competentes” para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Esses dados anunciam que não haver um acompanhamento sistemático das aprendizagens tornam os processos escolares, sobretudo de alfabetização, desafiadores. Remete-nos a reflexões também no contexto da presencialidade, antes da pandemia e/ou após o retorno às aulas presenciais, em que o desafio de alfabetizar continua relacionando-se à precariedade no acompanhamento escolar e na sistematização de práticas de ensino da leitura e da escrita com diversos estudantes que ainda não leem e não escrevem, agravando-se quando estes estão em séries fora do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos).

Sobre esses estudantes, os dados do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) divulgados em 2019<sup>5</sup>, mostraram que 7,3% das

---

<sup>4</sup> Pesquisa desenvolvida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei. Relatório disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/20>. Acesso em: 01 jun. 2021.

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/> Acesso em: 08 set. 2022.

crianças que concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental, o chamado “ciclo de alfabetização”, apresentam características ainda elementares de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, ainda estão em processo de aquisição dessas habilidades. Vale ressaltar que grande parcela das crianças cearenses que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental, perfazendo o quantitativo de 92,7%, concluem a série com a alfabetização consolidada, naquilo que é caracterizado como níveis desejável e suficiente de aquisição da leitura e da escrita.

Concluído o ciclo de alfabetização, espera-se que, nos anos posteriores (3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental), as crianças continuem desenvolvendo, agora mais profundamente, suas habilidades de leitura, de escrita e de compreensão da língua, sobretudo numa perspectiva dos letramentos, fazendo usos sociais dessas aprendizagens. No entanto, segundo dados do SPAECE (2019)<sup>6</sup> relacionados ao desempenho de estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa, na esfera estadual, os alunos cearenses apresentaram um padrão de desempenho intermediário enquanto a proficiência de estudantes das redes municipais apontam para um desempenho adequado; o que quer dizer, segundo o documento, que, respectivamente, esses consolidaram as habilidades e as competências mínimas e essenciais esperadas para a sua etapa de escolaridade, entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem, enquanto os outros conseguem desenvolver as habilidades e competências previstas para a sua etapa de escolaridade ou possuem um desenvolvimento além do esperado. Esses estudantes precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Em números, na rede estadual de ensino, 42,3% dos estudantes do 5º ano apresentaram nível avançado quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa; 31,4% intermediário; 21,5% crítico e 4,8% muito crítico. Já a rede municipal apresenta-se com 57,9% em nível adequado; 26,8% intermediário; 13,5% crítico e 1,8% muito crítico.

Os índices retratam faces de um importante avanço na educação cearense, sobretudo no que se refere à alfabetização de crianças, ao mesmo tempo em que revelam que o nível de aprendizagem da Língua Portuguesa fragiliza-se e declina com o decorrer dos anos escolares. Uma inquietação que se desdobra desses dados é o fato de que um maior tempo de escolaridade não tem representado um crescimento proporcional nos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita e, nesse contexto, impulsiona-nos a focar nossa investigação nas turmas

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em:  
<https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/resources/arquivos/colecoes/CE%20SPAECE%20ONLINE%202019%20SE%20WEB.pdf> Acesso em: 08 set. 2022

de 5º ano do Ensino Fundamental<sup>7</sup>, etapa que representa o fechamento dos anos iniciais e que, ainda assim, algumas crianças não têm sistematizado as aprendizagens da leitura e da escrita.

Essas crianças em situação de dificuldades na aprendizagem demandam maior acompanhamento por parte dos professores e familiares para consolidarem sua alfabetização. Isso acontece na realidade atual das escolas e da prática pedagógica a eles destinada? De que forma a escola diz fazer e/ou está fazendo essa ação?

O olhar que dispensamos para compreender o referido fenômeno das crianças do 5º ano em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita considera alguns pressupostos, do qual, dentre eles, destacamos: enxergar tais dificuldades cada vez mais como uma questão escolar e social, em detrimento de uma visão puramente “clínica”, abordagem na qual tais dificuldades estão centradas no sujeito e em suas dificuldades pessoais e percursos. Com isso, não negamos a possibilidade do estudante, em particular, apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, consideramos que tal característica não é um fim em si mesma, ela apenas assinala e reforça a necessidade de mediações pedagógicas conscientes, sistemáticas e significativas.

Partindo de múltiplos olhares e de compreensões condizentes com nossos campos de formação e exercício profissional, buscamos, então, (re)ver a temática das dificuldades na aprendizagem<sup>8</sup> no contexto da escola pública, na sala de aula comum, com professores e alunos e de forma colaborativa (*co-labor-ativa*); ou seja, vivenciá-la como pesquisadoras numa perspectiva de participação e de reflexão sobre a realidade pesquisada em uma imersão profunda na realidade e na investigação dos processos nos sujeitos-atores, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita como multifacetada<sup>9</sup> (SOARES, 2012).

Outro pressuposto que conduz nosso olhar sobre o objeto estudado refere-se a compreendermos tal temática tomando como ponto de partida a proposta inclusiva de educação, que pressupõe uma escola onde todos os sujeitos - com ou sem deficiência - tenham acesso ao conhecimento, independentemente de suas especificidades, singularidades e dificuldades. Essa perspectiva firma-se na exigência de se repensar as formas de ser e fazer

<sup>7</sup> A escolha pelo 5º ano foi recomendada pela banca na 1ª qualificação deste trabalho, em fevereiro de 2020.

<sup>8</sup> Em 2012, concluí a monografia de especialização em Educação Inclusiva intitulada “Repensando a inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”, seguida pela produção da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado em Educação intitulada “Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia - UFC (2013.2) sobre dislexia”. Além destes, diversos artigos foram apresentados em eventos científicos e publicados em livros.

<sup>9</sup> A autora afirma que a alfabetização, ou processo de aquisição da leitura e da escrita, pode ser situada sob diferentes perspectivas, diante das diversas definições, contextos, concepções possíveis. Assim, considera-se “multifacetada” também porque nela são envolvidos diferentes aspectos: linguístico, psicolinguístico, sociolinguístico, estando, ainda, implicado por condicionantes sociais, culturais e políticos (SOARES; 2012; LUSTOSA, 2002).

educação e de se modificar práticas pedagógicas. A construção da educação inclusiva, implica mudanças na forma de (re)fazer a escola e suas práticas cristalizadas. Estas precisam, por exemplo, (re)pensar e (re)planejar sua acessibilidade nos mais diversos aspectos (arquitetônico, comunicacional, pedagógico, atitudinal e outros) para atender à heterogeneidade apresentada pelos alunos. Essa mudança tende a ser estrutural também, cultural, política e pedagógica (MANTOAN, 2013; LUSTOSA, 2009, 2002; FIGUEIREDO, 2010; GOMES, 2017, entre outros).

Toda essa movimentação no discurso pedagógico e no plano das políticas educacionais têm implicações dentro da escola que refletem na sociedade e faz com que enxerguemos cada vez mais as especificidades das pessoas e compreendamos a heterogeneidade como algo inerente ao ser humano e não enquanto excepcionalidade de algum sujeito ou de grupos específicos. Ao mesmo tempo, faz também com que percebamos inúmeros indivíduos/grupos que, em decorrência de suas características, encontram-se alijados dos processos escolares e sociais.

Mantoan (2013, p. 32) destaca que um grande desafio a ser considerado refere-se ao fato de que “Temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas”. A escola secularmente quis classificar, esquadrihar os sujeitos, em função de normalizar a sociedade e seus indivíduos.

Sobre o desejo escolar de normalizar os estudantes, Lustosa (2017) discute o disciplinamento dos corpos das crianças na escola à luz dos escritos de Michel Foucault. A autora reflete sobre uma falsa ideia construída e praticada pelos professores, de que, ao conquistar o silêncio e a quietude das crianças, conseguirão atingir melhores resultados na aprendizagem delas. Contudo, ela destaca que tal compreensão contraria “os novos parâmetros educacionais respaldados na compreensão da aprendizagem como processos construtivos, surgidos da interação do sujeito com o meio” (p. 5).

Negros, mulheres, índios, pessoas LGBTQIAP+, pobres, pessoas com deficiência, pessoas com comportamentos tidos como transgressores ou diferenciados, pessoas com dificuldades na aprendizagem, dentre tantos outros grupos, sofrem com a seletividade e a imposição de um padrão, que, convenhamos, é fluido, subjetivo e inatingível. Infundado, também, considerando a diferença como algo inerente à condição humana e a nossa também inerente diversidade, portanto, digna de valorização e de respeito.

A heterogeneidade “grita” para ser mais bem compreendida nas escolas, enquanto o sistema escolar ainda busca “não a ver”, busca manter um padrão, em que, mesmo mostrando-

se, por vezes, favoráveis à ideia da inclusão, como ocorre em muitos casos, suas práticas continuam arraigadas em modelos excludentes. A expectativa de homogeneidade no que se refere aos “bons resultados”, às notas e aos comportamentos, principalmente, faz com que a escola contraponha e desvalorize os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e continue a desenvolver modelos excludentes de educação.

Possivelmente esse controverso entre a perspectiva inclusiva de educação nascendo e crescendo dentro das escolas e uma estrutura educacional fundamentalmente seletiva e segregadora atravessada pelas cruéis desigualdades agravadas durante a pandemia, seja um dos fatores que mais movimenta a realidade atual nas escolas, suscitando, por um lado, tensionamentos, resistências e controvérsias e, por outro, ampliação de debates, pesquisas, planejamentos e práticas para aqueles(as) educadores(as) que se “mostram abertos ao acolhimento desse paradigma educacional contemporâneo de aporte ético-jurídico-pedagógico, lúcido e de justiça social” (LUSTOSA, 2022, no prelo).

Pedagogicamente, é fato que a convivência com a diferença é benéfica a todos e promove aprendizagens bastante significativas em esferas cognitivas e sociais; todavia, mesmo diante dessa compreensão, a escola ainda enfrenta e, por vezes, fortalece barreiras incessantes à inclusão escolar. Em um estudo desenvolvido por Ribeiro e Gomes (2017), os autores encontraram como resultados de uma investigação sobre a tipificação das barreiras atitudinais existentes em relação a estudantes com deficiência no ensino superior a seguinte categorização: “Barreira Atitudinal de Rejeição, Barreira Atitudinal de Menos Valia, Barreira Atitudinal de Superproteção e Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo” mostrando que, mesmo diante de tantos esforços e informações sobre educação inclusiva, ainda existem muitas barreiras que atrapalham ou inviabilizam a garantia do direito da escola para todos.

Esse grupo formado por pessoas com deficiência sofre historicamente e intensamente com as consequências dessas barreiras que impedem a efetivação da escola inclusiva e, portanto, impactam também outros grupos de estudantes, ainda que de outras maneiras. Podemos citar, por exemplo, o grupo de estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem.

Uma discussão presente nas mais diversas formas de debater e de compreender a escola, em diferentes momentos históricos está relacionada a esses alunos, que apresentam dificuldades em seus processos de aprendizagem. Se pinçarmos a aprendizagem da leitura e da escrita, proposta deste estudo, acompanharemos os inúmeros debates e mudanças nos métodos de ensino inspirados na busca pela melhor forma de alfabetizar. As discordâncias na escolha do “melhor método” pautam-se, sobretudo, no quantitativo de alunos que não



aprendem, que não se alfabetizam mediante a intervenção escolhida, inclusive, a atual Política Nacional de Alfabetização<sup>10</sup> que, mesmo contrariando os estudos e avanços obtidos quanto ao ensino da língua escrita, num retrocesso marcado pela reativação da querela dos métodos, também se pauta na resolução da questão da não alfabetização. Assim, conforme descrevem Mortatti (2006) e Galvão e Leal (2005) sobre a história dos métodos de alfabetização no Brasil, inúmeras têm sido as tentativas de minimizar o “fracasso” na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes do país.

Mesmo diante de tantos estudos, métodos, mudanças nos paradigmas de escola e alfabetização, sabemos que essa ainda não é uma barreira transposta, visto que a problemática persiste. Cabe-nos, então, questionar muitos aspectos relacionados à essa realidade, ainda que amplamente estudada por diversas áreas do conhecimento, ainda que “indesejada” dentro das escolas por todos os seus atores – professores, gestores, familiares, comunidade e o próprio estudante; permanece viva e, mostra-se de diferentes maneiras nos mais diversos contextos escolares e sociais.

Buscando compreender cada vez mais tal temática, assim como um foco que permita uma ampla compreensão dos fenômenos, elencamos diversas questões, sintetizadas nesta que se tornou a questão central da pesquisa: *Quais os saberes-práticos docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental?*

Convém ressaltar que a escolha por nomear nesse estudo “estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” concorda com a perspectiva de Charlot (2000) que se refere à transitoriedade e às múltiplas possibilidades de aprendizagem desses indivíduos, que ficam diminuídas mediante a compreensão de que o sujeito “tem” uma dificuldade, evidenciando-se como algo inerente e intransponível. Assim, da mesma forma que o autor afirma que “O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (2000, p. 16); consideramos que a dificuldade na aprendizagem não existe, **o que existe são alunos em situação de dificuldades na aprendizagem**. Essa perspectiva coaduna a defesa de que a dificuldade não está na criança, mas que ela é produzida pelo meio social

---

<sup>10</sup> Produzimos um artigo em que refletimos sobre a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e concluímos que “As diversas teorias da educação na perspectiva inclusiva apontam para a diversidade de metodologias, para a reorganização das escolas no sentido de reinventarem-se para o lado oposto da classificação, da competição, da segregação, da homogeneização. Destoam positivamente da atual proposta nacional de alfabetização, que não é nova, que não inspira boas expectativas de aprendizagem a todos, que não é validada por qualquer alfabetizador que reconheça a heterogeneidade (de estudantes e das metodologias de ensino) como aporte para a educação de qualidade. Tal retrocesso nos parece uma tragédia anunciada, ao qual reafirmamos nosso repúdio” (SANTANA; LUSTOSA, 2020, p. 68).

em que está inserida; a dificuldade é, portanto, gerada e, assim, a criança é posta nessa situação.

A pergunta geral desdobra-se em outras questões, de características mais específicas, que se faz importante também nos indagarmos para conhecer: 1. *Como os professores caracterizam as crianças do 5º ano em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?* 2. *Que referências epistemológicas/saberes são materializadas na prática dos professores em sala de aula junto às crianças em situação de dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita?*; 3. *Quais suportes oferecidos pelos professores a essas crianças relacionam-se aos “níveis de ajuda pedagógica” demandados por elas para a superação de suas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?*

Sobre a primeira questão específica, consideramos importante acessar as referências epistemológicas, os saberes que os professores construíram e constroem sobre o tema e sobre as crianças no processo de formação de sua identidade docente; Saberes científicos, experienciais, curriculares, disciplinares, pedagógicos, e outros (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012), sobretudo para compreender como essa questão vem sendo socialmente construída e como ela tem sido tratada na(s) prática(s). A problematização refere-se, principalmente, a três compreensões: i. a de que estas dificuldades estão centradas no sujeito; ii. que estão tanto no sujeito quanto na escola; iii. ou, de que estão atreladas à ineficiência curricular (AINSCOW, 1999). Cada uma dessas perspectivas resulta nas intervenções e na construção de uma escola inclusiva.

Sobre a segunda questão específica de pesquisa, consideramos que é na relação com o ensino que se ampliam as possibilidades de aprendizagem. A escola, espaço institucionalizado para a promoção do ensino e aprendizagem, busca atender às inúmeras demandas próprias da complexidade educacional a partir, principalmente, das práticas docentes. O professor, na construção de um espaço relacional de interações e aprendizagens, precisa estar atento às características da sua turma, pensando as aulas de acordo com essas observações e propondo vivências que atenderão a todos.

No caso de estudantes que se encontram em situação de dificuldades para aprender, estes demandarão interações específicas em determinadas situações que possibilitarão o acesso ao conhecimento de forma mais intencional. Para saber que demandas são essas, o professor deve conhecer o seu aluno, suas características de aprendizagem (ritmo, estilo), sua história. Além disso, vincular tais informações à proposta pedagógica, ao currículo, à idade/série, entre outros. Muitos são os componentes imprescindíveis na organização de uma cena pedagógica.

Sobre isso, Charlot (2013) leva-nos a refletir sobre a “desestabilização da função docente”, visto que, para além da aprendizagem dos alunos – que já é por si um campo extremamente complexo e vasto – atualmente, o professor é cobrado por inúmeras outras demandas, relacionadas a outros campos além do pedagógico, que interferem diretamente nas relações escolares. Por vezes, tais demandas são tão ampliadas no contexto das salas de aula que sufocam as práticas direcionadas à aprendizagem escolar, relegando-as a “segundo plano”.

Nesse ciclo, em que diversos fatores interferem diretamente na aprendizagem dos alunos, assim como nas práticas dos docentes, mantém-se viva a busca pelas boas notas, pelos diplomas, pelos resultados esperados... “A injunção passou a ser: Faça o que quiser, mas resolva aquele problema. O professor ganhou autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (Charlot, 2013, p. 99).

Dado esse cenário, que é deveras desafiador ao professor, encontrar formas de “resolver os problemas” é uma constante e, no que se refere aos “problemas de aprendizagem”, uma das possibilidades está ligada a atender os diferentes “níveis de ajuda”<sup>11</sup> demandados por cada aluno. De acordo com a teoria vigotskiana, o professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus alunos, ou seja, no intervalo entre aquilo que eles já sabem, já conseguem realizar por si (Zona de Desenvolvimento Real) e aquilo que se objetiva enquanto aprendizagem, sua gama de potencialidades mediante a orientação do outro (desenvolvimento potencial). Para tal, precisa estar ciente de que níveis de ajuda são demandados por seus alunos e, com isso, colaborar de forma efetiva na constituição de estágios mais elevados de conhecimento.

Os saberes sobre como aprende o estudante em situação de dificuldades na aprendizagem são importantes nesse contexto para que o professor não “desista” dele, para que ele não fique à margem, para que não seja engolido, maltratado pelas engrenagens da máquina escolar. Dados divulgados pelo INEP<sup>12</sup> (2018) mostram que a distorção idade-série observada em estudantes da rede municipal de ensino de Fortaleza soma um total de 16,1% dos estudantes, sendo um número mais expressivo nos anos finais do Ensino Fundamental e,

---

<sup>11</sup> Inspiradas em Vigotski e suas contribuições sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, esboçamos os níveis de ajuda demandados pelas crianças num exercício analítico em que o “nível de desenvolvimento real” corresponde ao que os professores estão fazendo para que as crianças ampliem suas aprendizagens na área da linguagem e o nível de desenvolvimento potencial corresponde ao que a teoria diz que é necessário fazer.

<sup>12</sup> Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no indicador “Distorção idade-série”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 26 set. 2019.

também, crescente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que 4% encontram-se no 1º ano e esse número cresce ano após ano, chegando a 17,2% no 5º ano. Seria esse número um resultado dessas engrenagens de exclusão?

Para evitar que tantos alunos percam-se dentro da escola que almeja ser inclusiva (em discurso, principalmente, mas também em práticas) é fundamental que seja creditado neles suas potencialidades e possibilidades de desenvolverem-se. Assim, os apoios pedagógicos e psicopedagógicos serão mobilizados. Lustosa e Melo (2018, p. 107) levantam uma reflexão extremamente pertinente nesse sentido: “Acreditar que os alunos têm potencialidades, faz com que se invista, pedagogicamente, em ações educativas para eles: muito provavelmente, “algo” em que não se acredita, dificilmente, o realizamos”.

No tocante à terceira questão específica, consideramos que, por ser dialético e dinâmico, os níveis de ajuda são construídos, colaborativamente, no contexto da sala de aula. A Zona de Desenvolvimento Proximal não permanece localizada, fixa. Ela está em constante mutação, acompanhando os processos de ensino e aprendizagem, estes que estão diretamente relacionados e implicados às mudanças.

É, portanto, na relação entre professor-aluno que se constroem as práticas pedagógicas. Numa perspectiva inclusiva de educação, essas práticas precisam estar diretamente relacionadas às especificidades dos alunos - a todos e a cada um, para que, assim, a interação entre esses dois agentes da educação resulte em mais aprendizagens, considerando que o “ensinar, concretizado na sala de aula na prática pedagógica realizada, é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (LUSTOSA, 2009, p.41).

As respostas para tais questionamentos foram buscadas junto a professores do 5º ano de escolas de Fortaleza, públicas e particulares. Num contexto colaborativo, a pesquisa desenvolveu-se com e a partir desses sujeitos que têm consigo oportunidades diárias de construir novas possibilidades de aprendizagem para estudantes que estão em situação de dificuldades na leitura e na escrita.

Dessa forma, com base nos questionamentos supracitados e discutidos até então, destaca-se como objetivo geral da pesquisa: **analisar os saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental**. Delineiam-se como objetivos específicos: 1. Caracterizar as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a partir da descrição feita por seus professores; 2. Investigar os saberes-práticas docentes expressados em sala de aula junto às crianças com dificuldades na leitura e na escrita a partir do relato dos

professores e 3. Relacionar os suportes oferecidos às crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita aos níveis de ajuda demandados por elas, a partir dos relatos dos professores.

Na construção do objeto de estudo, consideramos as seguintes hipóteses de trabalho: 1. Temos um significativo número de crianças consideradas com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas cursando o 5º ano do Ensino Fundamental; 2. Estas encontram-se, muitas vezes, invisibilizadas, político e pedagogicamente; 3. A superação de tais dificuldades depende, inicialmente, de conhecer melhor essas crianças e suas características de aprendizagem, por quais motivos elas não estão aprendendo e como podem aprender e, junto a isso, da mobilização de saberes-práticas em atenção a essas crianças 4. Saberes-práticas, articulados, podem favorecer a aprendizagem dessas crianças reais.

Acreditamos que, com o desenvolvimento desse estudo em colaboração com professoras e professores do 5º ano, abrimos mais uma possibilidade para discutir sobre as dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita de uma forma contextualizada a partir das situações reais de sala de aula e, também, de forma coletiva, em que os docentes possam, juntos, pensar em soluções viáveis para tal problemática, reconhecendo no seu fazer pedagógico, um relevante impulsionador de aprendizagens.

Assim, o trabalho está organizado em seis seções, sendo esta introdução em que apresentamos o objeto de estudo, uma problematização acerca da temática estudada, a relevância do estudo, o envolvimento da pesquisadora com o tema, as questões e os objetivos da pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos o quadro teórico conceitual da investigação: a fundamentação teórica sobre as contribuições da Psicologia socio-histórica, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, os saberes-práticas docentes numa perspectiva inclusiva, a alfabetização, letramento e processos de aprendizagem escolar da leitura e da escrita e o estado da questão.

A metodologia da pesquisa é apresentada na terceira seção. Destacamos os percursos metodológicos desta pesquisa de cunho qualitativo que se transformou em decorrência das limitações causadas pela pandemia da COVID-19, acontecendo em três etapas: um estudo-piloto, a etapa de aplicação de questionários on-line e a realização de um curso on-line com professoras e professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Como estratégia teórico-metodológica, utilizamos os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013, 2006).

A quarta seção desta tese dedica-se à análise dos dados, discutindo sobre quem são as crianças do 5º ano com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a partir do relato

de seus professores; seguida da quinta seção, também de análise, que reflete sobre os saberes-práticas docentes sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita trazendo os relatos das experiências dos professores e professoras junto às crianças em sala de aula.

Nas considerações finais, apresentamos um olhar internúcleos, retomando os objetivos da pesquisa e apresentando os achados deste estudo, não esgotando a temática, mas trazendo algumas conclusões a partir da experiência de pesquisa.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo, trazendo as pesquisas mais recentes encontradas nas bases de dados, bem como, os autores e autoras de referência que discutem a temática das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

## 2 QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL DA INVESTIGAÇÃO

### 2.1 Contribuições da Psicologia socio-histórica para o estudo

“Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam impedimentos que a criança encontra” (VIGOTSKI, 2007, p. 80).

Vigotski, em seus estudos, trouxe uma nova e extremamente significativa forma de ver e compreender o desenvolvimento humano. Sua psicologia, não restrita a modelos de laboratórios como recorrente à época, aproximou-se do mundo real, buscando compreender os processos psicológicos dentro de um contexto social, cultural e histórico.

Devido ao pouco tempo que teve para dedicar-se aos seus questionamentos e achados, sua obra foi continuada por seu grupo de estudos, dos quais destacamos sobretudo as colaborações de Luria e de Leontiev. Vigotski teve uma morte muito precoce, mas, ainda assim, sua obra vive até hoje, sendo muito atual e pertinente nas discussões sobre aprendizagem e escola, de maneira geral, aproximando-se, em muitos aspectos, das premissas da educação inclusiva, sobretudo ao valorizar as diferenças entre cada ser humano.

Vigotski (2007) dedicou-se, entre outros, a compreender como as funções psicológicas, inicialmente externas e sociais (interpsicológicas) são simbolizadas internamente, individualmente, tornando-se intrapsicológicas. Tal observação permitiu-lhe confirmar que a aprendizagem não acompanha o desenvolvimento, de forma biológica e natural, mas que, de forma mediada pelas interações sociais e pela cultura, a aprendizagem resulta em desenvolvimento, diferenciando-se significativamente dos pressupostos teóricos postos, à época e levantando uma nova forma de perceber e analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, uma teoria histórico cultural.

Sua teoria é pautada em aspectos históricos, culturais e instrumentais, sendo instrumental devido à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas; cultural por ser, a sociedade, quem estrutura e determina quais tarefas devem ser enfrentadas pelas crianças e histórica, pois os instrumentos utilizados pelo homem para dominar as tarefas determinadas socialmente foram inventadas e aperfeiçoadas ao longo da história social do homem (VIGOTSKI, 2018).

Com isso, destaca-se a influência de Karl Marx na produção da teoria de Vigotski, visto a relevância das relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, a forma como o sujeito influencia e é influenciado por elas e, reforçadamente, por entender que “o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 25).

Utilizando o materialismo histórico dialético como método de análise de suas pesquisas, concorda com a teoria marxista quando compreende as relações entre a realidade de cada indivíduo e sua condição e experiência social. Assim, ao explicar que o desenvolvimento humano provém de experiências com instrumentos físicos e simbólicos, relaciona, também, a construção individual do homem à construção e ao desenvolvimento histórico das sociedades.

Desse modo, ao pensar a escola, por exemplo, como ambiente de aprendizagem, deve-se considerar quais instrumentos físicos são utilizados (lápiz, caderno, jogos pedagógicos, condições de estruturação da sala de aula, e outros), assim como, que instrumentos simbólicos são mobilizados (significado de educação, situações de interação, contextualização dos conteúdos, e outros) e, ainda, a forma como tais instrumentos são produzidos e disponibilizados interferem diretamente na relação do sujeito com a aprendizagem e com seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Uma das experiências sociais de grande significância para o desenvolvimento humano é a aquisição da linguagem. Seja oral ou escrita, a linguagem proporciona maior interação, participação e reflexão sobre as situações vivenciadas. É, para Vigotski (2018), um instrumento simbólico fundamental para o desenvolvimento da pessoa e, dela em sociedade.

Ao falar e, posteriormente, ao ler e/ou escrever, por exemplo, a criança passa a atuar mais e melhor na sociedade e, mediante essa capacidade de atuação no mundo, amplia também suas possibilidades de aprendizagem. “A função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim, a linguagem primordial da criança é puramente social” (Vigotski, 2009, p. 63).

O desenvolvimento da linguagem gera mudanças, interfere de forma qualitativa, externa e internamente, na criança, visto que agrega significados e produz outros, à medida que faz uso dela num contexto social. Tal capacidade, como aponta o autor interacionista, assim como outros pesquisadores de seu grupo de estudos, difere o homem dos demais animais, pois a partir do uso da linguagem são transmitidas e aprendidas ideias, sentidos e significados.



Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos (Vigotski, 2007, p. 12).

Assim como seus estudos detalharam a importância da fala da criança, também debruçou-se sobre a importância da aquisição e do desenvolvimento da escrita, sendo este, outro marco no desenvolvimento humano, se considerarmos as características sociais de valorização da leitura e da escrita.

Traz como colaboração inicial, a impactante premissa de que “a história da escrita na criança começa antes da escola” (2018, p. 18) dados que revelam que, em contato com uma sociedade alfabetizada, a criança já começa, desde seus primeiros momentos de vida, desenvolver conhecimentos que antecedem a escrita convencional e que são fundamentais para a sistematização desta. Comprova, com este componente, a função social da escrita sendo esta adquirida a partir de processos externos, em interação com o outro e com a cultura, de forma mediada, até se dar enquanto processo internalizado, significativo ao desenvolvimento do sujeito.

Tomando como ponto de partida as importantes premissas apontadas por Vigotski (2018, p. 109) sobre “o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”, tornamos pertinente salientar que, para além do que a escola ensina sobre leitura e escrita, há de se considerar o que as crianças já sabem e, ainda, que tais saberes têm um significado histórico e cultural.

Luria (2010), num desdobramento dos pressupostos vigotskianos, explica a chamada “pré-história da escrita” em que descreve os estágios experienciados pela criança no desenvolvimento de suas habilidades para escrever. Mediadas pelas interações com o meio social, as aprendizagens da escrita iniciam num estágio pré-instrumental (em que as crianças procuram imitar os movimentos de escrita observados, utilizando rabiscos em zigue-zague e que pouco serviam para, posteriormente, rememorar o escrito), seguida da escrita gráfica diferenciada (momento em que a criança produz marcas no papel que a auxiliem a lembrar o que registrou; uma forma ainda primitiva de escrita, mas que já traz elementos psicológicos e funcionais) e, por fim, nessa pré-história, a escrita pictográfica (em que os rabiscos e desenhos representam um ato de memorização das frases ditadas, ganhando uma nova função social,

visto que o desenho deixa de ser apenas uma brincadeira e passa a assumir essa função de registro, de memória). Esses estágios precedem a escrita simbólica.

Costumeiramente, é na escola que tal sistema é ensinado e vivenciado com mais ênfase e sistematização, além disso, é também nesse ambiente, nas experiências do ensino, que ampliam-se as possibilidades dos conhecimentos espontâneos e tornem-se conhecimentos científicos. Embora a história da escrita na criança comece antes da escola, como afirma Vigotski (2007), é dentro do sistema escolar que a criança aprende a ler e a escrever, bem como a fazer o uso social desses saberes.

O ensino da linguagem escrita na escola pode começar desde as experiências escolares vivenciadas na Educação Infantil, no sentido de perpassar, ludicamente, os estágios dos gestos, das imitações, dos rabiscos, dos desenhos, sobretudo considerando que, também socialmente, as noções de leitura e de escrita também são construídas desde bem cedo, considerando a nossa sociedade grafocentrada. Assim, se considerarmos a perspectiva vigotskiana de que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, concordamos que, respeitando as características do desenvolvimento humano, as crianças devem experimentar e vivenciar situações ricas em oportunidades de aprendizagem.

Assim, concordamos com o teórico que as aprendizagens devem ser coerentes com o nível de desenvolvimento da criança e, ressaltamos que esse desenvolvimento não está relacionado apenas aos aspectos biológicos, de maturação, mas sim ao desenvolvimento individual e social do sujeito, relacionado à sua capacidade psicointelectual de atividade independente, ou seja, daquilo que “a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração” (VIGOTSKI, 2018, p. 112).

Para identificar o nível de desenvolvimento mental da criança, torna-se imprescindível conhecer dois outros níveis: o de desenvolvimento efetivo ou real e o de desenvolvimento potencial. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vigotski (2007) consiste nesse instrumento a ser utilizado em diferentes contextos, sobretudo o escolar, para compreender o desenvolvimento humano, entendendo as aprendizagens não como um resultado, um fim, mas como uma movimentação, uma sequência de (re)começos.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vigotski, 2007, p. 98).

Assim, processos que podem ser iniciados de forma lúdica, a partir da imitação e da brincadeira, tornam-se base para outras aprendizagens mais complexas e autônomas. Ao imitar atividades coletivas, como folhear um livro e contar uma história – ainda que não leia convencionalmente; rabiscar uma folha com uma caneta – ainda que não escreva convencionalmente, dentre outras, são experiências importantes de experimentação da leitura e da escrita. O que a criança fazia como imitação da prática do adulto, em breve será feito com propósitos e significados individuais, intrapsicológicos.

A imitação, nesse contexto, não é apenas uma ação mecânica, mas conceitual, visto que “uma pessoa só consegue imitar o que está em seu nível de desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 100). Nesse sentido, ainda no desenrolar dessa descoberta, o autor aponta a relevância e os impactos da sociedade no desenvolvimento humano. Os animais, por exemplo, podem imitar gestos assim como os seres humanos, mas, ao contrário destes, jamais conseguirão significar tais imitações, levando-os a uma compreensão superior, a um novo conceito perante a experiência.

Outro aspecto importante levantado por Vigotski (2018) sobre a ZDP, refere-se ao ensino ministrado a pessoas com deficiência intelectual. Ao contrário do que se convencionou socialmente sobre oferecer poucas oportunidades de aprendizagem às pessoas com deficiência no sentido de simplificar, ao máximo, suas experiências escolares, “poupando-as” das complexidades do aprender ou, em outra perspectiva, excluindo-as do curso escolar vivenciado pelas demais pessoas, sem deficiência, Vigotski indica que, respeitando seu nível de desenvolvimento, essa pessoa possa (e porque não dizer, deva!) vivenciar situações mais complexas de aprendizagem para, assim, desenvolver-se mais e melhor.

Vigotski afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 114), ou seja, é fundamental que se invista nas potencialidades de cada estudante, acreditando em suas capacidades e, com base nisso, intervindo pedagogicamente.

Provou-se que um sistema de ensino baseado exclusivamente em meios visuais, e que excluísse tudo quanto respeita ao pensamento abstrato, não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças. A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (VIGOTSKI, 2018, p. 113).

Nesse contexto, que é extremamente atual, sobretudo quando estamos discutindo a educação numa perspectiva inclusiva, entende-se e concorda-se que os estudantes que apresentam quaisquer tipos de dificuldades em seus processos de aprendizagem requerem

conhecimento sobre suas potencialidades e mediações que o permitam avançar conceitualmente. Promover um ensino orientado, considerando as características de aprendizagens dos estudantes é imprescindível e urgente; quando não, torna-se ineficaz.

Ao formular a lei fundamental do desenvolvimento, Vigotski (2018) explica que todas as funções psicointelectuais superiores passam pelas atividades coletivas e sociais, assim como, pelas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, pelas funções intersíquicas, inicialmente, seguidas das funções intrapsíquicas.

Essas atividades são mediadas, pois não se dão de forma isolada, mas a partir de experiências sociais e fazendo uso dos instrumentos e signos como instrumentos mediadores. Vigotski (2007) destaca que a interação do homem com o mundo não se dá de forma direta, mas sim mediada por um estímulo que facilita esta operação. Assim, apresenta os conceitos de signos e de instrumentos como elementos mediadores fundamentais para a interação do homem com o meio.

Os instrumentos ampliam as possibilidades de o homem transformar a natureza, o meio em que vive. Inspirado nas reflexões de Marx sobre o trabalho, Vigotski (2007) cita que, por exemplo, um homem pode cortar algo utilizando suas próprias mãos; todavia, ao fazer uso de instrumentos como o machado, por exemplo, complexifica tal ação quando aumenta as possibilidades de fazê-lo. Destaca-se, assim, a importância de utilizar instrumentos de mediação, sobretudo na formação de conceitos.

Já os signos, relacionam-se às construções mentais que substituam os objetos do mundo real. Em experimentos com animais, por exemplo, Vigotski (2007) e sua equipe de pesquisadores constataram que esta é uma atividade meramente humana, pois os animais não conseguem realizar representações mentais que permitam realizar tal substituição. Assim, diferentemente do que acontece com os animais, o ser humano é capaz criar instrumentos que facilitem ou permitam sua interação com o meio, atribuir novos usos a tais instrumentos, de acordo com um determinado fim e, ainda, aprender por meio das experiências do outro, dentre outros.

Tais representações psicológicas complexas, são (re)significadas num contínuo de experiências e de aprendizagens, tornando nossa mente mais sofisticada e influenciando comportamentos mais “controlados” e socialmente esperados.

Fazendo uso dessa premissa para pensarmos a aprendizagem da leitura e da escrita, corroboramos o teórico quando entendemos que ler e escrever são funções que se realizam culturalmente e por mediação. Ao fazer uso desse saber, professores considerarão que estas não são habilidades motoras, treináveis fora de contexto; são, necessariamente, atividades

culturais e intelectuais complexas e que, para mobilizá-las, deve-se levar em consideração os saberes das crianças, independentemente de quais eles sejam. Crianças em situação de dificuldades na aprendizagem na leitura e escrita também sabem sobre ler e escrever. Esse deve ser o ponto de partida para o ensino, a zona de desenvolvimento real.

## 2.2 Alfabetização, letramento(s) e o ensino da leitura e da escrita

“Entendi ali que ler era conviver com gentes diferentes, em tempos diversos, em lugares reais e imaginários, mas era, acima de tudo, ser eu mesma, com coragem para ser diferente em um mundo que tantos querem ser iguais. É isso, gente: ler é aprender que o mundo é muito grande e que há lugar para muitos modos de vê-lo. Foi isso que aprendi” (LEAL, 2020).

Aqui trazemos um fragmento do texto “A importância da leitura”, de Telma Leal, postado no Instagram da autora em 15 de outubro de 2020 que nos convida a refletir sobre os sentidos e os significados da alfabetização e dos letramentos. Para que ensinar uma criança a ler e a escrever? Por que investir nessas aprendizagens? Em quais pressupostos o ensino da língua deve estar apoiado? As possíveis respostas para essas perguntas podem traduzir diferentes concepções, percepções, compreensões sobre esse saber e, aqui, nesta tese, tal qual a autora, defendemos a ideia de que ler e escrever é autonomia, é identidade, é força, é participação, é inclusão, é liberdade.

Ao compreender a leitura e a escrita, bem como o ensino da língua nessa perspectiva contextualizada, significativa e plural, entendemos também que ele precisa ser democrático e acessível a todos e a todas. Precisa, portanto, acontecer de forma sistematizada para que a alfabetização de fato aconteça. Essas sistematizações costumam fazer parte das práticas do chamado “ciclo de alfabetização”, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, momento em que se espera que as crianças tenham adquirido as habilidades iniciais de leitura e de escrita.

No entanto, algumas crianças seguem necessitando de mediações nas habilidades iniciais de leitura e de escrita mesmo estando “fora do ciclo” e, nesses casos, as práticas de ensino serão decisivas para que elas aprendam (ou não!) a ler e a escrever, uma complexa realidade vivenciada nas salas de aula do nosso país visto o foco nos conteúdos curriculares e o avanço nas expectativas de aprendizagens e cobranças, internas e externas por “bons resultados”.

Ressalta-se ainda, que embora o 1º e o 2º anos sejam aqueles “mais destinados” às aprendizagens da leitura e da escrita, entendemos que esse trabalho pode e deve iniciar-se na escola, desde a Educação Infantil, sobretudo em práticas de letramentos (e não das

sistematizações da alfabetização!), sendo uma etapa fundamental para a contribuição nas aprendizagens da língua escrita através das experiências lúdicas e da aproximação e interação com a cultura escrita, coadunando, inclusive, com a perspectiva interacionista de Vigotski que afirma que as crianças possuem conhecimentos prévios sobre a língua antes mesmo de iniciarem a escolarização em decorrência de suas interações com o meio que, no nosso caso, é grafocentrado.

Os eixos de ensino da Língua Portuguesa apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) são: oralidade, leitura/escuta, produção de textos (escrita) e análise linguística/semiótica. Nessa proposta, as práticas de linguagem vão além dos já tradicionais estudos da gramática normativa e da ortografia e perpassam vivências de letramentos com significado para os estudantes e imersão no universo letrado. O documento orienta que as reflexões sobre a língua deem-se com base nos contextos dos alunos e que, com isso, atenuem preconceitos linguísticos, ensejem uma interação e atuação da criança na sociedade grafocentrada e possibilite a cada estudante as competências necessárias à produção de textos orais e escritos. Tais orientações não estão voltadas apenas ao componente curricular de Língua Portuguesa, embora seja neste a vivência mais sistemática de uso e reflexão da língua.

Dessa forma, para alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita entre todas as crianças, independentemente do ano cursado no Ensino Fundamental, percebe-se a necessidade de refletirmos sobre o ensino e as estratégias utilizadas pelos professores para essa finalidade, considerando, juntamente, os contextos dificultadores e facilitadores, escolares ou não, para que as aprendizagens aconteçam. Essa reflexão estará apoiada nas compreensões presentes nas obras de Soares (2020), Rojo (2009), Tfouni (2010), Mortatti (2004), Kleiman (2007; 1995) e Street (2014) e situa-se na defesa teórica da Escola de Genebra e na abordagem do ensino na perspectiva dos gêneros textuais<sup>13</sup> a partir de Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004), autores renomados que defendem tal perspectiva.

Considera-se, ainda, a noção de linguagem como fenômeno inerentemente sociointerativo, ocorrido em uma atividade humana que envolve um produtor de enunciação e o receptor com finalidade e propósitos sociocomunicativos e de intervenção no mundo. Por serem as ações e atividades humanas múltiplas, portanto, diferentes e diversificados serão os contextos sociais produzidos e suas demandas e usos da linguagem, orais e escritas, cada vez

---

<sup>13</sup> Para aprofundamento nessa perspectiva de ensino, indicamos a dissertação de Melo (2009), disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2994>

mais complexificadas em função da centralidade que assume na sociedade contemporânea e de acordo com cada realidade (BAKHTIN, 1992).

A literatura da área da alfabetização tem considerado o conceito de letramento como *múltiplo* e que este se tem reconfigurado mediante o aprofundamento das compreensões de que seus processos dão-se em multiplicidades de contextos, de possibilidades de sentidos e de significações das práticas sociais de leitura e de escrita (STREET, 2014; ROJO, 2009), em diferentes esferas, de diferentes formas. Soares (2020, p. 27) ressalta que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses dois processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita

O termo não se opõe ou enuncia-se em substituição ao conceito de alfabetização que em nada deve ser reduzida a importância, o foco e a distinção de suas práticas de ensino, uma vez que os letramentos sociais e suas práticas e múltiplos contextos de uso devem vir a colaborar para construir modos efetivos de ingresso e imersão do sujeito no mundo grafocêntrico, ou seja, centrado na leitura e na escrita. Assim, é mais pertinente, por certo, utilizar “os letramentos” em sua forma *plural*, tal qual adotamos aqui, tendo em vista as novas perspectivas que assim o situam.

O “mosaico multifacetado” do letramento relaciona-se às “práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola ou fora dela” (TFOUNI, 2010, p. 219), por isso, a exigência que se impõe à escola - atentar-se mais a realizar uma diversificação das práticas de ensino a partir da diversificação das formas sociais que se tem em uso e circulação na sociedade e, também, favorecer o acesso a espaços e equipamentos sociais e culturais no âmbito do trabalho pedagógico realizado quanto ao ensino da leitura e da escrita.

Logo, destacamos que os letramentos tanto relacionam-se à aquisição da leitura e da escrita e seu aprimoramento quanto a maiores ou menores condições no uso das técnicas de leitura e de escrita, como também as questões sociais e políticas de inclusão dos sujeitos e justiça social. Ao falar em letramentos, estamos trazendo para a discussão, os não alfabetizados, assim como aqueles que estão excluídos das práticas letradas hegemônicas e do valor político-ideológico que o termo encerra e imprime como alfabetização de sujeitos sociais e de cidadania quando nos usos significados desse objeto sociocultural, com marcas de sua apropriação, ainda elitistas em nossa sociedade.

Mesmo diante da amplitude desse debate, costumeiramente vimos as discussões de letramentos aliadas, quando em vez, exclusivamente, às discussões sobre alfabetização inicial, exacerbando-se até se configurar como sinônimo ou substitutivo desta, ou seja, equivocadamente tomado como uma “nova” palavra para dizer-se de uma alfabetização não tradicional, nesses termos, contextualizada. Equívoco conceitual se compreendido como uma técnica, método de ensino ou tomá-lo como práticas alfabetizadoras escolares, uma vez que se refere ao estado ou à condição de quem sabe ler e escrever e que, assim, incorporam os usos e fins sociais da leitura e da escrita e a apropriação plena de suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, importa que os sujeitos saibam ler e escrever e que possam, com habilidade, exercer práticas sociais de leitura e de escrita, demandadas em seus contextos público e privado, no usufruto desse estado ou condição que, no plano social, inclui também sua inserção sociocultural e de apropriação subjetiva e objetiva de si e do mundo.

Todavia, é legítimo ressaltar que não se trata de dissociar “Alfabetização e Letramento”, posto que também seria um equívoco, pois inter-relacionam-se e são interdependentes entre si:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização, e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 9).

Vale salientar, pois, que a alfabetização é uma das práticas de letramento e é, ainda hoje, aquela que se sobressai em relação às demais possibilidades no âmbito da escola, dada a sua importância para o aprendizado da língua. Aliadas à alfabetização inicial das crianças, as práticas de letramento vivenciadas na escola buscam dinamizar o processo de aquisição da língua escrita ao trazer o contexto das crianças para compor e ilustrar o quadro de aprendizagens das letras, das sílabas, das palavras... Utilizam-se diferentes gêneros textuais, diferentes tecnologias, dentre outras estratégias para significar as aprendizagens técnicas.

Kleiman (1995) discute tal situação ao apontar que a escola, enquanto “a mais importante das *agências de letramento*”, prioriza as práticas de letramento individual, relacionadas à alfabetização, e não de letramento social. Interessa-se mais por práticas que garantam o sucesso e a promoção na escola em detrimento daquelas de ascensão e participação crítico-social.



Sobre essa específica concepção de letramento - que versa sobre o indivíduo e sua relação com a língua, como “neutra e descontextualizada político e socialmente” - Street (2014) denomina de modelo autônomo: aquele que “isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências” (p. 44). O autor retrocitado propõe, no entanto, o conhecimento e a valorização do modelo ideológico e “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’ (STREET, 2014, p. 44).

Assim, considerando as discussões sobre alfabetização, letramentos(s), bem como as relações possíveis entre esses dois conceitos-objetos de conhecimento e suas apropriações e importância para os sujeitos, refletimos sobre o ensino da leitura e da escrita, não no sentido de focar em métodos e apagar o protagonismo do sujeito que aprende, mas utilizando diversas metodologias de alfabetização, ou seja, estratégias concretas e sistematizadas de ensino que acessibilizem as aprendizagens, ampliem as possibilidades de ensino, que valorizem a língua, os cotidianos e as situações de uso da língua.

Soares (2020), ao defender que toda criança pode aprender a ler e a escrever, ressalta a importância do ensino sistematizado da leitura e da escrita em que não é necessário, para tal, retornar aos métodos tradicionais de ensino, mas fazer uso de metodologias de alfabetização “uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências [...] para orientar, pedagogicamente, em sua inteireza, a aprendizagem das crianças. Não um método, mas um ensino **com método**” (p. 285, grifos da autora).

Sobre estratégias de ensino de leitura, Solé (1998) traz ao debate uma perspectiva interativa, entendendo que as estratégias de leitura são fundamentais para que a compreensão leitora efetive-se. Em leitores fluentes, essas estratégias de leitura são utilizadas “de forma inconsciente” e, possivelmente, por esse motivo, espera-se que, ao cursar o 5º ano, por exemplo, as crianças já não precisem mais que tais estratégias sejam ensinadas, trabalhadas minuciosamente. No entanto, se estamos objetivando o desenvolvimento da leitura de crianças com dificuldade, é salutar considerarmos no ensino, como organiza Solé, as estratégias: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Segundo a autora, antes de ler um texto, é necessário que os professores auxiliem seus alunos a identificar as ideias gerais dele, motivá-los para a leitura, ajudá-los a compreender os objetivos de leitura (para que ler esse texto?), estimular a ativação dos conhecimentos prévios

(promover momentos de perguntas e de escuta atenta das respostas), estabelecer previsões sobre o texto (identificar o que os alunos acham que vai acontecer a partir de alguns marcadores – tema, título, ilustrações, formato do texto etc) e promover perguntas aos alunos sobre o texto, levantando hipóteses. Dessa forma, antes mesmo de iniciar a leitura, todos os alunos já terão informações suficientes para se conectarem ao texto e, assim, mobilizá-las na atividade de ler e compreender o texto lido.

Para construir a compreensão, Solé (1998) indica que as tarefas de leitura devem ser compartilhadas, a fim de “formular previsões, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto” (p. 118), ou seja, durante a leitura não é suficiente formar as frases e/ou escutar, mas sim agir ativamente sobre esse texto, com uma série de estratégias que ponham o leitor em real interação com o material lido.

A sistematização dessas práticas coletivas de ensino, faz com que a criança compreenda quais elementos são fundamentais para a compreensão de um texto e, ainda, ao perceber algum obstáculo na tarefa de ler, utilize as estratégias para contorná-las e/ou saná-las, visto que a compreensão textual não depende, necessariamente, de cada detalhe lido, mas sim do contexto, da ideia geral, das palavras-chave, das informações fundamentais do texto, somadas aos conhecimentos prévios de cada leitor de acordo com o objetivo da leitura.

Depois da leitura, ainda é tempo de “continuar compreendendo e aprendendo”, conforme Solé (1998, p. 133). Identificar se surgiram dúvidas sobre o texto, realizar o automonitoramento da compreensão e sintetizar ideias, realizar uma avaliação crítica do texto e, através de um bate-papo sobre o texto abrir interação entre os leitores são estratégias indicadas pela autora. Ela destaca a importância de ensinar a ideia principal do texto em sala e, em seu desdobramento, a realizar resumos.

Sistematizando, podemos dizer que o ensino da leitura deve mobilizar nas crianças:

**Quadro 1 - Estratégias de leitura (Solé, 1998)**

<b>Estratégias de leitura (Solé, 1998)</b>		
<b>Antes da leitura</b>	<b>Durante a leitura</b>	<b>Depois da leitura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar a ideia geral;</li> <li>– Motivar para a leitura;</li> <li>– Compreender os objetivos de leitura;</li> <li>– Estimular a ativação dos conhecimentos prévios;</li> <li>– Estabelecer previsões sobre o texto;</li> <li>– Levantar hipóteses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formular previsões;</li> <li>– Formular perguntas sobre o que foi lido;</li> <li>– Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;</li> <li>– Resumir as ideias do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Automonitorar a compreensão;</li> <li>– Sintetizar ideias;</li> <li>– Avaliar o texto criticamente;</li> <li>– Interagir com os demais leitores sobre o texto.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O ensino dessas estratégias beneficia a todos os alunos: leitores fluentes, iniciantes e não leitores, pois envolvem as crianças no exercício da leitura, mostrando-lhes e, ao mesmo tempo, experimentando junto com eles, os comportamentos leitores. As diferentes situações de leitura em sala - individuais e coletivas – de forma sistemática atende às especificidades de todos e de cada um, tão importantes num contexto com leitores em diferentes níveis. Solé (1998, p. 42) afirma: “Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma, como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso”; assim, confirmando a importância da mediação do professor e dos demais alunos, também leitores, em interação no processo de construção das aprendizagens da leitura.

Relação parecida podemos fazer com a escrita. Ensinar as crianças a produzirem textos, estreita-se ao hábito de ler, ao exercício coletivo e individual de pensar a escrita, a conhecer as características e gêneros textuais e a estar mobilizado para a realização dessa atividade.

Silva e Melo (2007) atentam ao fato de que a “produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social” (p. 29), ou seja, ao mesmo tempo que se refere ao campo psicológico de produzir (gerar, selecionar e organizar as ideias), também está relacionado às diversas situações de comunicação, de interação no dia a dia.

Com isso, Leal e Brandão (2007) destacam que não ter medo de escrever é o primeiro passo para que a criança envolva-se na atividade de produção de textos e, para tal, é importante que ela perceba as relações entre os textos orais já previamente produzidos e os textos escritos. Mediante a valorização desses conhecimentos prévios, o professor estimula a criança a investir nas atividades de escrita.

Nesse processo de contextualização com o cotidiano das crianças, o trabalho com diferentes gêneros textuais justifica-se. Garantindo a diversificação de tipos textuais e aproximando essa atividade à realidade das crianças, que criam textos orais diversos, que veem textos escritos em diferentes contextos e, também, são demandados a escreverem em diferentes situações, o professor cria um cenário favorável à produção de textos.

Leal e Brandão (2007) ressaltam, ainda, a importância de se produzir um plano geral de orientação para a escrita do texto, que contenha, a partir de uma chuva de ideias relacionadas ao conhecimento prévio do escritor sobre o tema proposto, uma seleção do que será escrito, a organização do conteúdo em uma sequência adequada aos objetivos da produção, o exercício da textualização selecionando um vocabulário adequado ao texto e paragrafar o texto (p. 52).

Para essa produção, as autoras destacam ainda a importância de conhecer a língua e refletir sobre ela e, ainda, que as crianças participem de atividades de leitura, de produção de textos e de reflexões sobre a língua de forma progressiva, utilizando agrupamentos que garantam a diversidade de finalidades, de esferas de circulação dos textos e de aspectos estruturais.

Ainda sobre a produção de texto, coadunamos com a defesa da revisão e da reescrita de textos como estratégias de ensino da escrita. Brandão (2007) explica que o termo revisão está relacionado à uma prática, uma atitude colaborativa entre professores e alunos na produção de textos, em que se compreende a ideia de processo, de construção, e não a ideia de que o texto precisa ser produzido de uma vez, numa única tentativa. “Revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o que já está escrito” (p. 120).

As atividades de revisão e de reescrita de texto vão requerer situações de mediação, assim como, de mobilização por parte do estudante, autor do texto. É comum observarmos crianças com dificuldades na escrita não se envolverem com atividades de produção textual por “não saber”, contudo, ao perceber que ele sabe (a partir da ativação dos conhecimentos prévios) e que ele construirá novas aprendizagens a partir do exercício da escrita (mediada, interativa, processual), abrem-se oportunidades de aprendizagem e de atuação na produção de textos.

Para revisar o texto, Brandão (2007) propõe iniciar pelo aspecto da coerência textual, visto ser este um elemento primordial do texto e seguir focando nos aspectos dos objetivos de escrita daquela aula, podendo perpassar por aspectos sociolinguísticos, gramaticais, ortográficos, dentre outros.

Produzir, revisar e reescrever textos não precisa ser uma atividade individual; ela pode também ser construída coletivamente a partir de pareamentos produtivos com a participação de colegas de sala e da professora também como escriba. Nessa proposta, as crianças com dificuldades na aprendizagem da escrita ganham nova (e real!) possibilidade de escreverem textos, significando-os.

Os saberes sobre alfabetização, letramentos e ensino da língua são salutares para embasar a mobilização de práticas inclusivas que atendam às crianças em suas diferentes demandas. São construídos processualmente, no contato com as diferentes realidades e no contato e/ou aprofundamento com os estudos da área, que se renovam em alguns aspectos e aprimoram-se paulatinamente.

## 2.3 Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita

### O Fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.  
 Entretanto tentei.  
 Eu conto:  
 Madrugada a minha aldeia estava morta.  
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as  
 casas.  
 Eu estava saindo de uma festa.  
 Eram quase quatro da manhã.  
 Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.  
 Preparei minha máquina.  
 O silêncio era um carregador?  
 Fotografei esse carregador.  
 Tive outras visões naquela madrugada.  
 Preparei minha máquina de novo.  
 Tinha um perfume de jasmim num beiral de um  
 sobrado.  
 Fotografei o perfume.  
 Vi uma lesma pregada mais na existência do que na  
 pedra.  
 Fotografei a existência dela.  
 Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.  
 Fotografei o perdão.  
 Vi uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.  
 Fotografei o sobre.  
 Foi difícil fotografar o sobre.  
 Por fim cheguei à nuvem de calça.  
 Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços  
 com Maiakovski – seu criador.  
 Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.  
 Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais  
 justa para cobrir sua noiva.  
 A foto saiu legal.

**(Manoel de Barros)**

Fui apresentada a esse poema de Manoel de Barros num encontro de orientação, na UFC, quando a professora Geny Lustosa inspirava-me a encontrar os caminhos a serem percorridos durante o doutoramento. Para tal, assim como o poeta, era necessário aquietar-se e contemplar, ver e encantar-se, era importante descobrir as grandes possibilidades nas coisas miúdas. Lembro-me de que fiquei confusa, reflexiva e, ao mesmo tempo, encantada com a oportunidade de fotografar o silêncio. O que isso queria dizer? O que essa foto capturaria?

As crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, muitas vezes, são invisibilizadas na sociedade, nas políticas públicas e na escola. Quando recebem atenção e enfoque, isso se dá, sobretudo, em situações negativas, ilustrando a sua “problemática” participação e/ou não participação nas vivências escolares, por exemplo. No entanto, é preciso ver, contemplar, enxergar as miudezas, compreender...

Os debates científicos e sociais em torno das dificuldades na aprendizagem são antigos no Brasil e têm ganhado diversos enfoques, olhares, ao longo dos anos pela diversidade de áreas em que estão relacionados (Educação, Psicologia, Neurologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia, entre outras), bem como pelas diferentes perspectivas possíveis para compreender esse fenômeno (abordagens clínica/médica, social/ educacional).

Ainda não existe, cientificamente e culturalmente, um consenso sobre o que seriam as dificuldades na aprendizagem. Sabe-se que elas podem ser provenientes de diversos fatores intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito. Numa abordagem clínica/médica, a compreensão de dificuldades na aprendizagem centra-se no sujeito, ressaltando que elementos biológicos, sobretudo neurobiológicos, interferem no desenvolvimento do indivíduo. Numa abordagem social, considera-se que o sujeito faz parte de um contexto produtor das dificuldades e que estas irão apresentar-se em situações de interação social, como as que acontecem na escola. Neste estudo, consideramos as abordagens trazidas nas falas dos professores, visto que elas circulam nos espaços escolares e, até mesmo, nos indicativos institucionais; no entanto, posicionamo-nos a favor de uma compreensão social do fenômeno, sobretudo numa perspectiva inclusiva de educação em que as diferenças não são vistas como um problema, mas sim como uma característica inerente aos seres humanos.

Para ilustrarmos as diferentes abordagens sobre as dificuldades de aprendizagem, trouxemos diversos estudos (SMITH; STRICK, 2012; FONSECA, 1995; FERNÁNDEZ, 1991; COLLARES E MOYSÉS, 1994, 1996; SAMPAIO, 2011; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016; OSTI, 2012; PATTO, 2015; CHARLOT, 2013; SOARES, 2017) que buscaram explicar o fenômeno e que apontaram para as diversas compreensões que embasam os saberes-práticas de professores até os dias atuais.

Compondo o grupo de pesquisadores que discutem as dificuldades na aprendizagem numa perspectiva orgânica, trouxemos Smith e Strick (2012). Ao proporem um “guia completo para educadores e pais”, tratam das questões das dificuldades na aprendizagem enquanto “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (p. 14). Nessa perspectiva, defendem que os pais busquem compreender como seus filhos aprendem a partir da valorização dos potenciais apresentados pelas crianças e, ainda, um ensino que envolva instrução individualizada e práticas adicionais, sendo estas “adaptadas” e/ou “modificadas” para atender as especificidades dessas crianças.

A perspectiva orgânica parece-nos limitada, pois o ser que aprende não é “apenas” um cérebro em funcionamento, mas um conjunto de elementos biológicos, sociais e psicoafetivos,

em funcionamento. Também consideramos válido ressaltar que as práticas pedagógicas que encontram na adaptação e na modificação específica uma forma de promover aprendizagens estão mais propensas a não funcionarem, visto que a dinâmica da sala de aula e das rotinas de um professor não permitem esse tipo de diferenciação.

Sem desconsiderar os aspectos biológicos, mas já incluindo reflexões sobre os aspectos de ordem social para compreender essa questão, Fonseca (1995, p. 71) destaca que “dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático”. Para o autor, a questão é discutida enquanto “irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança” (p. 195), correspondendo aos casos em que o indivíduo não apresenta deficiências (sensoriais, motoras, intelectuais e emocionais) e possui boas condições sociais e escolares e, ainda assim, apresenta dificuldades para aprender.

Embora o autor considere aspectos mais amplos, o foco da dificuldade ainda encontra-se no sujeito, a irregularidade está na criança. Num contexto escolar, tal compreensão pode gerar exclusão e invisibilização de crianças em situação de dificuldades na aprendizagem, pois subentende-se que, enquanto professores, há pouco ou nada a ser feito pelo estudante diante dessa situação.

Numa perspectiva psicanalítica e psicopedagógica, Fernández (1991) compreende o fracasso na aprendizagem (terminologia usada pela autora) como “um sintoma ou uma inibição que toma forma em um indivíduo redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte de uma estrutura simbólica inconsciente” (p. 82). Essa compreensão tem relação com o indivíduo (seus desejos, inteligência, organismo e corpo), com a escola (que pode gerar uma vivência de ensino prazerosa pelo ensinante e, conseqüentemente, prazer em aprender pelo aprendente ou que pode ser o espaço de reforço do fracasso) e com a estrutura familiar (que pode apresentar aspectos diferenciais para a formação de um sintoma na aprendizagem ou não). A autora sugere, nos casos de fracasso na aprendizagem, acompanhamento psicopedagógico clínico para libertar a inteligência “atrapada” (traduzida para nós como aprisionada).

Não desconsideramos o apoio que as diferentes áreas do conhecimento podem oferecer ao desenvolvimento de uma criança. No entanto, parece-nos insuficiente não trazer essa discussão para a escola, espaço institucionalizado para a promoção das aprendizagens, no que se refere às práticas pedagógicas, à escolha de recursos didáticos, à acessibilidade pedagógica etc.

Encontramos, ainda, autores como (SAMPAIO; FREITAS, 2011; ROTTA, OHLWEILER; RIESGO, 2016) que vão discutir a temática diferenciando “transtornos de aprendizagem” de “dificuldades de aprendizagem”, sendo os transtornos aqueles que são diagnosticáveis clinicamente em decorrência de alguma alteração no funcionamento do Sistema Nervoso Central, configurando-se dislexias (transtorno da aprendizagem da leitura), disgrafias (transtorno da aprendizagem da escrita) e discalculias (transtorno da aprendizagem da matemática) enquanto as dificuldades, aquelas que estão relacionadas à interação do sujeito com a escola, com a sociedade, com a família, com seus problemas emocionais, dentre outros aspectos não biológicos.

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar (OSTI, 2012, p. 47).

Os diagnósticos clínicos apresentam uma forte significância para pais e estudantes, em diversas situações, pois a representação clínica tem impacto social mais forte que a representação escolar. Falar sobre as características de aprendizagem e de não aprendizagem tem um peso social diferente diante do diagnóstico clínico que nem sempre é utilizado como ponto de partida para ações de apoio ao desenvolvimento do indivíduo, mas como rótulo e estanque diante das dificuldades apresentadas.

Vimos, até o momento, que diversas são as possíveis explicações sobre as dificuldades na aprendizagem. Criticamos, todavia, as concepções centradas no sujeito, historicamente postas e reforçadas no cotidiano escolar e coadunamos aqui o modelo social de compreensão desse fenômeno, inspiradas nas discussões de Mitler (2003), dentre outros, entendendo que essa questão não deve ser entendida como um problema pessoal da criança, mas sim como uma questão da vida em sociedade, uma responsabilidade social e escolar não atendida.

Collares e Moysés (1994; 1996) discutem as problemáticas do fracasso escolar fazendo críticas aos processos de biologização da aprendizagem (quando reduz o indivíduo que aprende apenas ao campo biológico), de medicalização da educação (quando médicos dizem sobre a escolarização de determinadas crianças a partir de suas diagnósticas) e de patologização de questões sociais, tais como a não aprendizagem (quando, para além dos médicos, outros profissionais das áreas da saúde como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, aliam-se à biologização dos processos de aprendizagem). As autoras



problematizam o fato de, nesses casos, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e históricas, terem mínima influência na compreensão do fenômeno e, assim, desresponsabiliza o sistema sociopolítico enquanto culpabiliza o sujeito.

O entendimento social das dificuldades na aprendizagem provém, também, de uma compreensão do sujeito como ser social que está em constante (re)construção no tempo e no espaço, um ser atuante, ativo, protagonista de suas histórias. No campo das aprendizagens da leitura e da escrita, por exemplo, enxergar a criança dessa forma, como um ser social, fez com que as concepções sobre a alfabetização modificassem-se.

Desde a década de 1980, quando as discussões no Brasil sobre a aprendizagem da língua escrita “migram” do foco no como se ensina e passam a debruçar-se sobre a compreensão de como se aprende (MORTATTI, 2006; SOARES, 2018), passamos a considerar a alfabetização enquanto processo socio-historicamente construído, tal como já demonstrava Vigotski em seus estudos; processo este indissociado do letramento enquanto aprendizagem e prática social de leitura e escrita (SOARES, 2020). Esse movimento fortalece, concomitantemente, a compreensão das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita como algo que se relaciona ao sujeito que aprende, ao sujeito que ensina e aos demais sujeitos que coexistem nessa relação.

Sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, é válido problematizar que uma realidade comum nas escolas brasileiras, as da rede pública de ensino, principalmente, é a perpetuação dessas dificuldades que se apresentam desde o ciclo de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental) ainda enquanto processo de aquisição da língua e, com o passar dos anos, não “deixam de existir”, não “transitam”, não “viram passado”. Por vezes, perduram por todo o período de escolarização do sujeito, agravando-se ano após ano.

Assim, ao pensarmos a problemática pela ótica sociocultural, levando em consideração os diferentes contextos vivenciados pelo povo brasileiro e pelas crianças em idade escolar, sobretudo de alfabetização, tendemos a concordar com autores como Patto (2015), Cagliari (1986), Charlot (2013) e Soares (2017, 2020) e quando apontam que tais dificuldades na aprendizagem são “produzidas”, como resultado das desigualdades sociais e econômicas, do elitismo escolar, da manutenção das estruturas capitalistas, dentre outras, ou seja, a escola, num *continuum* do que acontece na sociedade, negligencia crianças, jovens e suas histórias, seus saberes, suas necessidades, estigmatizando-as ao lugar do fracasso escolar.

Ao discutir a relação entre pobreza e alfabetização, Cagliari (1986) denuncia diferenciação na organização da escola para pobres x escola para ricos, onde todos os detalhes

(arquitetônicos, pedagógicos e de gestão) são voltados à perpetuação das diferenças sociais, em vez de privilegiarem a equidade através do conhecimento. O autor destaca:

O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado foi uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que a humanidade não passou a alfabetizar a todos os cidadãos desde o momento em que se descobriu a escrita? Porque isso representava compartilhar o saber do poder e o poder do saber (CAGLIARI, 1986, p. 25).

Ainda nessa perspectiva, Soares (2017, p. 19) problematiza: “Por que o fracasso escolar está maciçamente concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das camadas privilegiadas, socioeconomicamente favorecidas?”. As provocações da autora levam-nos a refletir sobre essa marca da nossa escola: que exclui crianças do seu direito à educação (entendendo a alfabetização como um marco nesse processo) não por coincidência, mas por produção, por negligência, por desconexo entre ensino e cotidiano, pela manutenção institucionalizada das desigualdades.

Importa destacar que a autora traz, desde o subtítulo da sua obra mais atual, “Alfalettrar” (2020) que toda criança pode aprender a ler e a escrever. Essa defesa é salutar e política visto que, ao longo dos anos, suas pesquisas, dentre outras, comprovam que a partir do acesso ao ensino sistematizado da língua e planejado para as especificidades da turma, bem como o fortalecimento de políticas públicas em atenção à alfabetização e à inclusão, esse problema básico da educação brasileira, referente às crianças que não aprendem a ler e a escrever, pode/deve ser sanado.

Charlot (2013, p. 46) reflete sobre “quem é o aluno com dificuldade na aprendizagem?”, instigando-nos a pensar quais são os critérios de qualidade utilizados para chegar às respostas a esta pergunta. Seriam “Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo”? Esses critérios, que são massivamente utilizados nas escolas para classificar crianças como bons ou maus estudantes não dizem sobre as aprendizagens, necessariamente, mas num contexto de *rankiamento* que estamos inseridos, dizem respeito a uma separação entre aqueles que obtiveram “sucesso” e aqueles que fracassaram.

Os dados divulgados a partir das avaliações externas, por exemplo, são relevantes no que diz respeito ao resultado das ações pedagógicas num determinado período. Contudo, esses dados são postos apenas como estatísticas, boas ou ruins, pouco falando sobre como se dão os processos de alfabetização dentro e fora da escola, estes processos que são tão interessantes,

ricos, desiguais, singulares; minimizando, assim, as possibilidades de uma leitura e reflexão mais crítica pelo leitor. Alfabetização não é resultado, é processo.

Sobre avaliação, Cagliari (1986, p. 38) propõe a seguinte reflexão:

Se a escola, um dia, resolvesse, nem que fosse por curiosidade, avaliar os alunos, não segundo as normas do dialeto padrão, mas segundo as normas de uma variedade de baixo prestígio da língua (elas também têm sua gramática normativa!) teria surpresas interessantes. Poderia saber com mais segurança as dificuldades de cada tipo de aluno. E não seria de admirar que chegasse à conclusão de que, através desse processo, os alunos carentes seriam os outros, insuspeitos na conjuntura atual das avaliações.

Se os aspectos considerados na avaliação dizem respeito tão somente ou majoritariamente à chamada “língua culta”, que é aquela experienciada pelas elites, distancia-se da realidade de tantos outros estudantes, os mais pobres, sobretudo, que vivenciam a linguagem em sua riqueza e amplitude de acordo com outras normas, aquelas construídas coletivamente, cotidianamente, no uso social da língua e que nem sempre são valorizadas na escola. Esse distanciamento das realidades e a negação de outras normas de variedade da língua produz dificuldades ao não reconhecer e valorizar as diferenças.

Observando a questão das dificuldades na aprendizagem sob o aspecto quantitativo, não há um dado nacional ou municipal divulgado que retrate mais precisamente os alunos que encontram-se nessa situação na escola. No entanto, essas informações aparecem intrinsecamente em pesquisas de outras esferas escolares. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por exemplo, divulgou, em 2016, dados que mostram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (54,73%), permanecem em níveis insuficientes de aprendizagem, apresentando dificuldades na leitura, na escrita e em matemática<sup>14</sup>.

Esta foi a última divulgação de dados dessa avaliação, visto que não tivemos outra avaliação/divulgação de dados oficiais desde a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a redução do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano. Podemos pensar, sobretudo com base no que presenciamos durante a pandemia e de estudos produzidos sobre o tema, como a pesquisa Alfabetização em rede, já citada anteriormente neste texto, que esse número de estudantes com níveis insuficientes de aprendizagem da leitura, de escrita e de matemática tenha aumentado.

---

<sup>14</sup> Dados disponíveis em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192) /Acesso em: 08 abr. 2018.

A diversidade etiológica que poderia resultar em multiplicidade de possibilidades de compreender o fenômeno das dificuldades na aprendizagem e intervir pedagogicamente visando à superação delas, apresenta-se de forma aparentemente não sistematizada fazendo com que esse público fique invisibilizado nas escolas e nas estatísticas. Essa situação reflete na fragilidade de políticas que viabilizem, também a esse público, alvo da inclusão, práticas que reconheçam, identifiquem e desenvolvam estratégias de superação das barreiras à aprendizagem.

Assim, de acordo com as discussões realizadas nesta seção, destacamos que os transtornos e distúrbios na aprendizagem tratam-se de uma concepção médica e biologizante de entender os processos de aprendizagem, colocando nas crianças o foco por essas dificuldades, em decorrência de alterações no seu Sistema Nervoso Central. Já os problemas e dificuldades na aprendizagem aparecem como uma forma mais sociológica de compreender os processos de aprendizagem, visto que nessas concepções, a dificuldade será proveniente de questões sociais, psicológicas, emocionais, pedagógicas, dentre outras e, portanto, tendem a ser transitórias.

Neste trabalho, consideramos a perspectiva de Charlot, quando nos convida a pensar a temática situada num contexto e, sobretudo numa pessoa, visto que quando nos dedicamos a compreendê-la de forma deslocada, incorremos no risco/erro de não humanizar esses processos, como se eles pudessem existir separadamente da pessoa. Não é o que acontece; o fenômeno das dificuldades na aprendizagem acomete pessoas, crianças. Estas estarão “em situação de dificuldades na aprendizagem” conforme o autor. Concordamos com tal perspectiva por acreditarmos que toda criança aprende e que o ensino tem um papel fundamental nesse contexto, modificando essa “situação” e até mesmo sanando tal problemática que, ainda que seja proveniente de um diagnóstico clínico ou de uma situação social, não impossibilita a aprendizagem.

As dificuldades na aprendizagem, portanto, só podem ser entendidas em contexto, situadas numa pessoa/contexto real, em sujeitos históricos, com potencialidades e dificuldades, com vivências sociais e escolares que influenciam no seu desenvolvimento. Trata-se de uma situação, recorrente ou transitória, a partir, sobretudo, das mediações que interferem na sua superação.

#### **2.4 Saberes-práticas pedagógicos numa perspectiva inclusiva**

“Era uma vez uma professora maluquinha. [...] Não é que ela soubesse tudo. Não sabia. Era craque em

História e Geografia porque sonhava em viajar pelo mundo e achava que ninguém pode ir aos lugares de seus sonhos sem saber onde eles ficam e a história que têm” (ZIRALDO, 2012, p. 05 e 60).

A obra “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo, fala sobre uma sala de aula viva, intensa, feliz... Professora e crianças interagem bastante num contexto de admiração mútua, incentivos diversos às aprendizagens levando em consideração o protagonismo das crianças, a utilização de diversas estratégias de ensino e a aproximação entre as aprendizagens escolares e o cotidiano. Leitura e escrita são vivenciadas de forma lúdica, despertando nas crianças a curiosidade e o desejo em aprender. É chamada de “maluquinha”, pois foge aos padrões tradicionais de ensino, nega-se a manter as crianças num papel passivo incentivando-as a ler, a escrever, a descobrir, a opinar, a questionar, a sonhar.

Com tantos saberes-práticas inspiradores, Ziraldo faz questão de dizer com todas as letras que a professora não sabe de tudo, tal qual Freire (2015, p. 121) ao escrever cartas às professoras alertando-as que “Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo”. Enxergar essa incompletude como uma constante possibilidade de aprender que faz de nós, professores, contínuos estudiosos, bem como nos humaniza, distanciando-nos daquele histórico papel de “detentor do conhecimento”.

Os saberes docentes são diversos, expressam-se nas práticas pedagógicas de diferentes formas e provêm de variadas fontes de aquisição; são, portanto, únicos, ainda que construídos coletivamente. Fazem parte da história de cada sujeito docente desde a sua infância até os dias atuais, um após o outro, mediante suas vivências, experiências, buscas pelo conhecimento, trocas com o meio e com o outro.

Tardif (2014) ao reconhecer e valorizar o pluralismo do saber profissional, destaca que os saberes dos professores podem ser classificados em: saberes pessoais (familiares e provenientes do ambiente de vida), saberes da formação escolar anterior (aqueles da experiência enquanto aluno na educação básica), saberes da formação profissional (construídos durante a graduação, estágios, formações continuadas), saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (formulados a partir dos recursos utilizados em exercício docente) e saberes da experiência na profissão (que provêm da prática na escola e na sala de aula).

Para o autor, os saberes docentes são a base para o ensino, pois os professores mobilizam tais saberes o tempo todo, durante suas práticas, suas falas, suas reflexões. Assim, enxergar as diferentes fontes e formas dos saberes permite-nos também inferir que os professores trazem para o seu fazer tudo aquilo que, de alguma forma, foi significativo na sua

história e, por conseguinte, mobilizará diferentes concepções a depender das realidades vivenciadas. Portanto, não existe uma única forma de ser professor, não existem receitas, ensinar não é algo engessado, repetitivo; ensinar relaciona-se diretamente com o aprender.

Esses pressupostos são importantes nesta tese para melhor compreendermos os saberes-práticas docentes sobre as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Os saberes que os professores têm sobre as dificuldades e sobre as condições de aprendizagem dessas crianças podem, quando mobilizados, influenciar nas práticas pedagógicas.

Pimenta (2012) também se dedica a compreender a formação da identidade do professor, considerando o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. No desenvolvimento do seu fazer, professores podem ajudar na construção de inovações urgentes à sociedade, mobilizando seus saberes que, segundo a autora, podem ser classificados em: saberes da experiência (produzidos no cotidiano docente), saberes do conhecimento (educação enquanto processo de humanização, enquanto prática social) e saberes pedagógicos (relacionados à didática – colaboração com a prática docente).

A autora defende a importância da formação de professores numa perspectiva reflexiva, da docência enquanto prática social e da “valorização da docência enquanto mediação para superação do fracasso escolar” (p. 36). Logo, ao buscarmos compreender de forma mais aprofundada o contexto escolar e as dificuldades enfrentadas por algumas crianças, sobretudo na leitura e na escrita, faz-se urgente entendê-las também, a partir de seus professores – o que eles sabem e como mobilizam seus saberes em sala de aula, na busca pela superação das dificuldades na aprendizagem vivenciadas por seus alunos. Sobre essa forte relação entre ensino e aprendizagem, ensinante e aprendente, Freire (2015) ressalta: “Não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

A relação existente entre os sujeitos que ensinam e que aprendem faz direta diferença no desenvolvimento das aprendizagens da criança. Considerando a escola enquanto espaço relacional, institucionalizado para o ensino e a aprendizagem e as mediações pedagógicas enquanto elos do conhecimento, do desenvolvimento do saber, ressaltamos a relevância das trocas entre professores e alunos, inclusive aqueles que apresentam mais dificuldades, pois são através destas que se tornará possível a superação e as aprendizagens.

Para que essas trocas concretizem-se e a aprendizagem aconteça é salutar que professores e alunos estejam mobilizados, que a relação com o saber seja de desejo, de envolvimento, de significado. Nesse sentido, Charlot (2000) explica que o saber só se efetiva

mediante a relação entre o sujeito e o saber, ou seja, quando o sujeito une a teoria a uma atividade mobilizadora. Saber sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sobre as dificuldades na aprendizagem e como se apresentam e sobre inclusão escolar, por exemplo, só irão tornar-se uma atividade inclusiva visando à superação das dificuldades e a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita mediante a relação desse professor com seus saberes, mediante a mobilização para tornar esses saberes-práticas. Da mesma forma, saber ler e escrever requer a existência da relação da criança com o saber da leitura e da escrita, o desejo por essa aprendizagem irá mobilizá-lo para a sua construção.

A mobilização está diretamente relacionada ao desejo e esta relação desenvolve-se mediante atividades e ao longo do tempo (CHARLOT, 2000). Assim, mobilizar-se consiste num movimento interno do sujeito de agir no e sobre o mundo, aprendendo e ensinando sobre aquilo que lhe faz sentido.

Freire diz “Uma professora ou um professor que não cresce na diferença, escapa à tarefa pedagógica que ela/ele tem”. Esse destaque refere-se à necessidade de pensarmos a inclusão em educação como caminho a ser seguido em prol do desenvolvimento das crianças com e sem dificuldades na aprendizagem; todos se beneficiam dessa perspectiva de educação e, para alguns, ela é a única possibilidade de conquista de aprendizagens.

Na busca por vivências diferentes daquelas experimentadas pelas crianças com dificuldades na leitura e na escrita até então, pensar as aulas para todos e para cada um, ou seja, atentando para os objetivos gerais da série e da sociedade, assim como aos objetivos individuais de cada criança, acessibiliza as aprendizagens e quebra as barreiras do conhecimento.

Concordamos com Lustosa e Melo (2018) que “a prática pedagógica está diretamente relacionada ao plano das concepções, portanto, se insere na ordem teórico-conceitual” (p. 106) e, sendo assim, proporciona-nos compreender melhor sobre as referências epistemológicas/saberes dos professores bem como entender de que forma esses saberes expressam-se na prática pedagógica em relação aos estudantes em situação de dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Salientamos, no entanto, que não são apenas as concepções teóricas dos professores que guiam suas práticas, assim como nem todo discurso sobre os saberes convertem-se em práticas; estas também são influenciadas pelos contextos, pelas expectativas, pelas políticas, pelo saber fazer (ou não)... são muito elementos envolvidos nesse complexo campo.

Zabala (1998) destaca a importância de o docente diagnosticar seu contexto de trabalho, atuar de forma condizente à sua realidade e refletir continuamente sobre os

processos de forma a reconduzir as práticas. Para o autor, “o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervém” (p. 17) e, portanto, muitas das respostas às problemáticas vivenciadas em sala de aula são geradas na própria relação interativa entre professores e alunos, nas relações de ensino e aprendizagem, nas relações de mundo e de escola e na organização da classe e dos conteúdos.

Farias *et al.* (2011) também reforçam a necessidade da prática educativa ser intencional e sistemática, ou seja, que ela seja previamente planejada, refletida, com ações estruturadas e flexíveis atendendo às demandas da turma. As autoras destacam as etapas do ato de organizar a ação didática, sendo elas “diagnóstico, execução, avaliação e replanejamento – [...] elas não se constituem de modo estanque, mas momentos vividos num *continuum* permeado de intersecções” (p. 116).

Considerando a configuração do trabalho didático de atenção às diferenças, Lustosa (2009) aponta que se deve primar por: planejamento das atividades (com metodologias e apoios às atividades dos alunos com dificuldades mantendo os mesmos objetivos e metas trabalhados para a turma toda); variedade dos métodos de ensino (projetos, aulas de campo, aula expositiva, trabalhos, experimentação, debates, laboratórios etc); estilos e ritmos dos alunos (com diferentes canais de aprendizagem dos alunos atendendo aos distintos níveis conceituais); centros de interesse e iniciativa dos alunos (disponibilizando diversas formas de comunicação considerando as potencialidades dos alunos); gestão da sala de aula (reconfiguração espacial, utilização de rotina, organização dos espaços e dos recursos, utilização das tecnologias assistivas e utilização de diferentes linguagens); interação de alunos e de professor(a) com alunos (agrupamentos tendo em vista a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP; agrupamentos produtivos) e avaliação (variadas formas de registro e articulação de tipos distintos de avaliação).

Os achados dessa pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e dificuldades na aprendizagem numa sala comum (LUSTOSA, 2009) apontam alguns referentes importantes para uma organização e gestão de uma sala de aula inclusiva. A reflexão sobre tais achados aplicadas às realidades específicas de cada sala de aula, professores e suas respectivas turmas, pode contribuir para o planejamento-ação de processos escolares inclusivos.

Outro aspecto salutar a considerarmos nessa discussão, refere-se à intencionalidade do ensino da língua escrita, da organização da sala inclusiva objetivando que todos participem de práticas significativas de linguagem. Leal (2017, p. 92) afirma que “Variando as formas de gestão da sala de aula, com base nos objetivos didáticos e necessidades dos nossos alunos,



estaremos inserindo-os em situação com diferentes demandas de engajamento no mundo da linguagem”.

Em consonância com tal perspectiva, Lustosa e Melo (2018) ressaltam que, visando à alfabetização e ao letramento dos alunos, devemos: criar situações didáticas com o objetivo de produzir/escrever/revisar textos orais e escritos; organizar atividades que desafiem os alunos a produzirem textos, propor situações de produção coletiva; agrupar os alunos para a realização de atividades considerando critérios previamente definidos; desempenhar, como professor, o papel de escriba chamando a atenção para os aspectos linguísticos e de compreensão/interpretação; oferecer ajuda aos alunos para que eles possam compreender mais e melhor; propor e incentivar a escrita de rascunho, a revisão, a leitura do que produziram; apresentar textos para os alunos.

O planejamento de ações permanentes, atividades sequenciais, atividades esporádicas e vivência de projetos didáticos é indicada por Leal (2007) como propulsoras de vivências didáticas diversas, proporcionando às crianças uma diversificação nas suas possibilidades de aprendizagem. Segundo a autora, as atividades permanentes são aquelas cujas intervenções pedagógicas são realizadas com alta frequência; as atividades sequenciais contemplam diferentes formas de articular as partes de uma aula, encontrando um eixo de articulação, um tema; as atividades esporádicas são aquelas que não se articulam, necessariamente, com as outras atividades da aula e os projetos didáticos configuram um espaço para produção e compreensão de textos a partir de gêneros orais e escritos.

Todas essas proposições auxiliam a tão necessária sistematização do ensino da língua para que, de fato, as habilidades de leitura e de escrita sejam desenvolvidas independentemente da série. Ressaltamos, ainda, que um bom planejamento visa a uma prática pedagógica comprometida, em que a mediação das aprendizagens seja a tônica no contexto da sala de aula, onde professores ampliam e potencializam as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades mais significativas em seu desenvolvimento.

## **2.5 O Estado da Questão: o que nos dizem os trabalhos científicos**

No intuito de situar o tema investigado em relação ao campo de pesquisas e descobertas científicas e caracterizá-lo enquanto objeto de investigação deste estudo, realizamos um levantamento de dissertações e teses, atualizados durante o mês de junho de

2022 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo esta base de dados escolhida devido à sua expressividade de divulgação de pesquisas científicas.

O levantamento de pesquisas que versam sobre a temática estudada é um importante percurso a ser trilhado pelas pesquisadoras, visto que é nessa caminhada que se desvelam muitas informações sobre as realidades já pesquisadas, referenciais teórico-metodológicos, categorizações e análises de dados e panorama científico divulgado, entre outros.

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se de um momento por excelência que resulta na delimitação do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7).

O tema em questão, os saberes-práticas dos professores em relação às dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, foi pesquisado na base de dados supracitada, utilizando-se como descritores as expressões “dificuldades na aprendizagem”, “fracasso escolar”, “transtorno de aprendizagem”, “práticas pedagógicas”, “práticas alfabetizadoras”, “leitura e escrita” e “saberes docentes” - individualmente e, também, relacionados (*booleano AND*)<sup>15</sup> e analisadas aquelas que se aproximam do objeto de investigação, dentre as pesquisas filtradas considerando o recorte temporal, o quinquênio 2018 a junho de 2022, período em que se desenvolveu este trabalho.

A primeira etapa da investigação consistiu na busca individual de cada descritor retratado anteriormente. Constatamos um relevante número de pesquisas realizadas, 5.410 estudos entre teses e dissertações. Esses achados estão sistematizados em ordem decrescente de quantidade na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 - Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Descritores individuais	Resultados
“Práticas pedagógicas”	2.529
“Dificuldades na aprendizagem”	1.975
“Leitura e escrita”	437
“Saberes docentes”	308
“Fracasso escolar”	114
“Transtorno de aprendizagem”	34
“Práticas alfabetizadoras”	13
<b>Total</b>	<b>5.410</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>15</sup> O booleano define relações entre termos em uma busca. O operador AND é utilizado para combinar os termos da pesquisa a fim de que cada resultado contenha todos os termos.

Após esses “passos”, demos continuidade à busca realizando filtros mais específicos que nos permitissem chegar às pesquisas e discussões mais aproximadas à presente tese. Para tal, relacionamos os descritores em pares, utilizando o *booleano* AND e mantendo o recorte temporal do quinquênio 2018-jun/2022.

Nessa etapa, os resultados da busca foram sendo filtrados observando o título das pesquisas e, em alguns casos, também realizando a leitura dos resumos, para selecionarmos aquelas que possam agregar a esse estudo, no que se refere aos saberes-práticas docentes, a caracterização das dificuldades na aprendizagem pelos professores e acerca de estudantes em situação de dificuldade. Consideramos apenas aqueles estudos que tratavam sob o enfoque da leitura e da escrita, desconsiderando as pesquisas sobre as dificuldades referentes à aprendizagem da Matemática ou outras áreas do conhecimento. Esses achados estão contabilizados e sistematizados na Tabela 2, a seguir:

**Tabela 2 - Resultados do mapeamento na BTDT usando os descritores associados**

Descritores associados	Resultados	Achados	%
“Dificuldades na aprendizagem” AND “práticas pedagógicas”	12	4	6,4
“Dificuldades na aprendizagem” AND “saberes docentes”	3	0	0
“Dificuldades na aprendizagem” AND “leitura e escrita”	15	2	3,2
“Fracasso escolar” AND “práticas pedagógicas”	10	1	1,6
“Fracasso escolar” AND “saberes docentes”	2	0	0
“Fracasso escolar” AND “leitura e escrita”	3	0	0
“Transtorno de aprendizagem” AND “práticas pedagógicas”	4	2	3,2
“Transtorno de aprendizagem” AND “saberes docentes”	1	0	0
“Transtorno de aprendizagem” AND “leitura e escrita”	7	1	1,6
“Práticas alfabetizadoras” AND “Dificuldades na aprendizagem”	1	0	0
“Práticas alfabetizadoras” AND “saberes docentes”	0	0	0
“Práticas alfabetizadoras” AND “Leitura e escrita”	3	0	0
“Práticas alfabetizadoras” AND “Fracasso escolar”	1	1	1,6
<b>Trabalhos repetidos</b>		<b>3</b>	
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa etapa da realização do Estado da Questão (EQ) permitiu-nos encontrar trabalhos com discussões mais próximas à nossa temática e, também, filtrar uma quantidade menor de trabalhos, que possibilitou uma leitura mais detalhada das pesquisas. Ao todo, foram selecionadas 11 pesquisas, sendo que 3 delas aparecem repetidamente. Assim, analisamos 8 estudos que, de acordo com as buscas na base de dados BTDT, realizam uma reflexão sobre as dificuldades na aprendizagem de leitura e de escrita em relação aos saberes-práticas de seus professores, conforme listados no Quadro 1:

**Quadro 2 - Achados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD)**

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo do documento</b>	<b>Local da pesquisa</b>
1. Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo	Natália Cristina Silveira	2018	Tese	UNICAMP- SP
2. Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I	Camila Camargo Diniz Fonte	2019	Dissertação	UNESP – SP
3. A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental	Katielle de Oliveira Felix de Sena	2019	Dissertação	UNIVERSIDADE LA SALLE- RS
4. Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar.	Layze Cristinne Cordeiro	2019	Dissertação	UEPG – PR
5. Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita	Célia Regina Ferreira Peçanha	2020	Dissertação	PUC – SP
6. Revisitando os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar: o que pensam os professores na atualidade?	Claudio Sardinha Pontes Júnior	2021	Dissertação	UNESP – SP
7. Produção diagnóstica no contexto escolar: um olhar para a medicalização da aprendizagem	Rudyaine da Silva Schmitz	2021	Dissertação	UFMS – RS
8. Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica	Caroline de Santana Garcia	2022	Dissertação	UNESP – SP

Fonte: Elaborado pela autora.

Predominantemente, as pesquisas relacionadas são dissertações. Encontramos apenas uma tese que se aproxima das discussões sobre as dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita. Em geral, consideramos pouco o volume de trabalhos realizados sobre essa temática tão urgente, persistente, relevante, sobretudo nesse recorte (quinquênio 2018-jun./2022) que foi atravessado pela pandemia e que as dificuldades no ensino e na aprendizagem sobressaíram-se.

Observamos que todas as pesquisas selecionadas foram realizadas por pesquisadores das regiões Sul e Sudeste (2 no Rio Grande do Sul, 1 no Paraná e 5 em São Paulo).

Para apresentá-las, utilizaremos duas categorias: 1. pesquisas que apresentam estratégias/método como possibilidade de intervenção junto às crianças com dificuldades na aprendizagem (PEÇANHA, 2020; SENA, 2019; SILVEIRA, 2018) e 2. pesquisas que versam sobre as relações entre os saberes dos professores sobre as dificuldades na aprendizagem e suas práticas pedagógicas (GARCIA, 2022; SCHMITZ; 2021; PONTES JÚNIOR, 2021;

FONTE, 2019). Além dessas, também traremos um estudo que realizou uma revisão da literatura sobre a mesma temática aqui abordada (CORDEIRO, 2019).

A dissertação produzida por Cordeiro (2019) teve como objeto de estudo os artigos sobre alfabetização e o que propõem para a superação do fracasso escolar, publicados na base SciELO entre 2010 e 2017. Utilizou a análise de conteúdo de Bardin para realizar suas sistematizações e análises. A pesquisa foi intitulada **“Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar”**.

Em Cordeiro (2019), a busca na plataforma Scielo iniciou utilizando o descritor “alfabetização” e 170 trabalhos foram encontrados, sendo 43 deles utilizados para a análise. Eles foram tratados a partir de duas categorias de análise, a saber: 1. Artigos de discussão do campo (temas: “Ensino Fundamental de nove anos/antecipação da alfabetização; políticas e avaliações da alfabetização; debate sobre as taxas de alfabetização; conceito de letramento; levantamento e análise de pesquisas na área da alfabetização; estudo linguístico da escrita; história de vida dos sujeitos alfabetizados e alfabetização e prática alfabetizadora) e 2. Artigos de intervenção (temas: práticas de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos; Políticas públicas de implementação do EF de nove anos; Habilidades metacognitivas; Formação permanente de professores alfabetizadores; As práticas pedagógicas e o uso de materiais didáticos; uso de diferentes suportes de texto e de metodologias no ensino da leitura e da escrita; contribuição de outras ciências no processo de alfabetização; Concepções de alfabetização e de aprendizagem; Medidas para atender alunos com defasagem de aprendizagem).

Nas análises, a autora desenvolveu quadros com sínteses das denúncias dos artigos, visto que, ao discutir as dificuldades na aprendizagem, tendemos a pensar nas suas causas e no quanto isso impacta o cenário escolar. Nesse aspecto, destacamos o achado da autora que mostra que a maior parte das denúncias identificadas refere-se ao eixo “Escola e práticas pedagógicas”, sendo composto por 25 apontamentos. Nele, Cordeiro (2019) chama a atenção para a quantidade de trabalhos que denunciam o uso de práticas pedagógicas “equivocadas” no ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização. Também vale salientar que 14 trabalhos denunciam que as desigualdades sociais, culturais, raciais e de gêneros são usadas como justificativa da não aprendizagem dos estudantes. Esses destaques relacionam-se às discussões realizadas nesta tese.

Os resultados obtidos identificaram que há uma lacuna nas publicações sobre alfabetização, as quais fazem muitas denúncias em relação às práticas de ensino e de

aprendizagem inicial da língua escrita, mas com pouca ênfase em propor intervenções que buscam superar o problema de crianças com defasagem no processo de alfabetização.

Compondo a primeira categoria, traremos os trabalhos desenvolvidos por Peçanha (2020), que discute a utilização do método fônico para alfabetizar crianças, sobretudo, com dificuldades na aprendizagem; Sena (2019), que traz um estudo utilizando a contação de histórias como potencializadora das aprendizagens da leitura e Silveira (2018), que utiliza a produção de textos coletivos como estratégias de desenvolvimento da escrita. A seguir, apresentaremos cada uma dessas pesquisas, tecendo reflexões sobre elas e buscando relacioná-las a este estudo.

Peçanha (2020) desenvolveu a pesquisa de mestrado **“Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita”**. Nela, desenvolveu um plano de intervenção guiada pela instrução fônica por meio de provas de linguagem escrita e consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em 6 crianças do 2º, 3º e 4º anos.

A autora defende que o processo inicial da alfabetização deva ocorrer com base nas práticas de instrução fônica, explicando que:

O ensino pela instrução fônica utiliza práticas explícitas, partindo de unidades menores para chegar às maiores. Com esse cuidado de seguir passo a passo na construção do aprendizado, auxilia na elaboração do raciocínio da criança que inicia sua vida escolar carente de experiências do meio e facilita as suas conquistas de cada etapa (PEÇANHA, 2020, p. 19).

A pesquisadora realizou 38 encontros de intervenção com 1h30min cada, fazendo uso de jogos pedagógicos (pula pirata, soletrando, formando sílabas, quebra-cabeça de sílabas, dentre outros), trazendo ao centro das observações/vivências o reconhecimento das letras/sílabas do alfabeto e de seus respectivos sons. Também foram estimuladas a manipulação de rimas, fonemas iniciais, palavras longas e curtas, consciência fonêmica e grupos silábicos.

A análise dos dados apontou que, inicialmente, nenhuma das crianças conhecia todas as letras do alfabeto, que nenhuma delas conseguiu identificar a escrita correta de todas as palavras anteriormente lidas com apoio de uma imagem, no entanto, uma delas conseguiu ler todas as frases apresentadas (a pesquisadora diz que a criança “já demonstrava certa habilidade na decodificação” (p. 82) e que essas crianças apresentavam dificuldades em relacionar grafemas-fonemas e mostra que, após as intervenções, o grupo apresentou 65% de evolução para habilidade relacionadas às provas de linguagem escrita e 108% para habilidades de consciência fonológica, levando-a a concluir que o ensino na fase da

alfabetização pautado na instrução fônica, apresenta correlação positiva no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa defesa apoia-se na aparentemente superada ideia de que é a escolha por um método de ensino que proporcionará a alfabetização das crianças e a superação das não aprendizagens. Mortatti (2006), ao contar a história dos métodos de alfabetização no Brasil, destaca que os métodos sintéticos foram os primeiros utilizados no país e que defendiam esse trabalho sequencial, hierárquico e homogeneizante de ensino da língua. Nessa perspectiva, desconsideram-se os saberes sobre leitura e escrita já produzidos pelas crianças em suas interações com o meio letrado e atua como se fossem uma “folha em branco” que irá aprender tudo – do início ao fim – na escola, mediante as estratégias escolhidas pelo professor.

Produzido no ano de 2020, ressaltamos que esse trabalho coaduna-se com as discussões incitadas pelo atual governo federal que lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2020) numa tentativa de desqualificar os avanços apresentados pelos estudos e práticas de alfabetização na perspectiva do letramento defendidas por Soares (2017; 2020), Kleiman (2007, 1995) e por grupos de pesquisa como o Centro de estudos em educação e linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, Linguagem e práticas pedagógicas (LIPED) das Universidade Federal do Ceará, dentre outros. Política esta que defende a instrução fônica e a instauração de um único método de ensino “de entrada” visando a uma determinada sistematização das aprendizagens iniciais da leitura e da escrita e que difere das ideias defendidas nesta tese, que entende o processo de alfabetização enquanto construção social historicamente situado, mediado pelos professores, pelos pares, pelas experiências de letramento e, portanto, heterogêneo e inclusivo.

Contrariamente, Sena (2019) e Silveira (2018) não discutem métodos de ensino, mas sim estratégias de ensino e utilização de recursos para a alfabetização. A dissertação produzida por Sena (2019) intitulada “**A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental**” teve como objetivo geral analisar como a contação de histórias, entrelaçada à participação familiar, intervém no desenvolvimento da alfabetização de alunos que apresentam sintomas de dificuldade de aprendizagem. O estudo deu-se por meio de uma observação participante numa escola municipal de Canoas/RS com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental formada por alunos, em sua maioria, multirrepetentes, com dificuldade no processo de alfabetização.

Sobre a caracterização dessas crianças com dificuldades na aprendizagem, a autora apresenta um quadro-síntese em que descreve as crianças com base em suas dificuldades (na

linguagem e no comportamento), nos seus laudos e/ou hipóteses diagnósticas e nos acompanhamentos clínicos que fazem ou não; trazendo uma perspectiva demasiado clínica nessa caracterização.

Também apresenta outro quadro com o grau de escolaridade do familiar que exerce a função materna e paterna, ressaltando o papel da família no processo de alfabetização das crianças e, também, na participação da pesquisa, visto que seriam eles que acompanhariam a contação de histórias em casa. Analisa que “famílias que não tiveram acesso ou oportunidades de concluir a Educação Básica podem apresentar maior dificuldade de manter um ambiente familiar culturalmente desenvolvido” (SENA, 2019, p. 119). Diante dessa realidade, comum entre as famílias brasileiras, sobretudo de estudantes de escolas públicas, é importante que a escola assuma essa função não permitindo que tal realidade familiar seja decisiva na aprendizagem (ou não) das crianças.

Quanto às avaliações orientadas pela Secretaria Municipal de Educação, apresenta um quadro sobre as hipóteses de escrita das crianças, bem como, se sabem escrever seus próprios nomes, palavras e textos com sequência lógica de fatos, ler textos simples e realizar desafios matemáticos de adição e subtração. A pesquisadora também realizou avaliações da aprendizagem das crianças nas áreas de leitura, de escrita e de matemática, que mostraram, inicialmente, que os alunos da turma estavam distantes do nível de conhecimento esperado para o 3º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, após a vivência do projeto com contação de histórias, condizente com o desenvolvimento da pesquisa, constatou que houve um desenvolvimento satisfatório dos alunos comparando a evolução de cada um deles, alcançando novas hipóteses de escrita e maior desenvoltura no desenvolvimento das atividades de leitura, de escrita e de matemática.

Os dados da pesquisa evidenciaram que as práticas pedagógicas com a contação de histórias possibilitaram a alfabetização daquelas crianças de forma contextualizada, com maior interação entre os alunos, com as suas famílias e com a própria professora. A professora utilizou diferentes formas de abordar a história e avaliar os estudantes, atentando às características das hipóteses de escrita das crianças. Ela também destacou que a partir da utilização dos jogos e dos materiais lúdicos, bem como das interações entre as crianças, aquelas que apresentavam dificuldades encontravam, coletivamente, possibilidades de participação e de aprendizagem.

Já Silveira (2018), em sua tese intitulada “**Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo**” apresentou uma pesquisa pautada na abordagem histórico-cultural, considerando, então, leitura e escrita como instrumentos



culturais complexos e importantes ao desenvolvimento do sujeito em sociedade. Destaca, ainda, a relevância da mediação enquanto ação para criar as condições de apropriação da língua.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar textos narrativos produzidos em contexto de grupo por crianças com dificuldades de leitura e escrita. Para tal, realizou 10 encontros com 4 crianças de 9 a 12 anos participantes de um programa voltado a estudantes com dificuldades na aprendizagem, atendidos interdisciplinarmente por linguistas, fonoaudiólogas e psicólogas.

Os encontros consistiram em trabalhar com textos significativos às crianças (Turma da Mônica, Malévola, Bela Adormecida) e, como desdobramento das discussões e reflexões sobre eles, realizavam uma produção de texto. Em cada encontro, eram desenvolvidas atividades que envolviam leitura e escrita a partir de histórias contadas, assistidas ou lidas. Essas atividades envolveram leituras, discussões, conversas, desenhos, colagens, quadrinhos, textos e questionários.

Para a produção desses textos, as crianças contavam com o contexto de discussões previamente realizadas, a ajuda dos colegas, caso quisessem, uso de materiais de apoio (livros originais da história sem as escritas, somente com as imagens e, em menor incidência, com a intervenção das profissionais).

As análises realizadas pela pesquisadora consistiram no uso das técnicas de “análise do conteúdo” e de “análise das convenções da escrita”, em que foi possível constatar, quanto aos conteúdos, as crianças conseguiram produzir textos compatíveis com o enredo original, apresentando personagens, sequência lógica dos fatos, relacionando os conteúdos às lógicas da narrativa. Quanto às convenções, essas crianças apresentavam, em geral, desvios à escrita padrão como troca de letras, confusões grafema-fonema, omissão de algumas acentuações e pontuações. No tocante às mediações, aponta que essas crianças precisaram de intervenção, sobretudo para lidar com as frustrações, as inseguranças em escrever, a desatenção, a ansiedade perante o início da escrita e a timidez.

A pesquisa revelou, ainda, que as crianças apresentaram muito mais recursos de escrita do que aqueles apontados nas queixas de seus históricos e, também, que, mediante a criação de condições de escrita (mediações), essas crianças passaram a produzir seus textos escritos. A coletividade, a mediação dos adultos e dos colegas e o uso de recursos de suporte como livros e imagens foram importantes para possibilitar tais produções.

Essas pesquisas inspiram-nos a refletir sobre a importância dos saberes e práticas alfabetizadores para o trabalho com crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, mas não somente, visto que a busca por diferenciações contraria a perspectiva

inclusiva de educação, que defendemos veementemente. Acreditamos que as estratégias e recursos de alfabetização beneficiam a todos os estudantes, se assim forem planejados e oferecidos enquanto vivências significativas com a língua.

A segunda categoria traz os trabalhos que versam sobre a relação entre o que os professores sabem sobre as dificuldades na aprendizagem e quais práticas pedagógicas eles utilizam perante esse saber e suas turmas. Consta-se que, de uma maneira geral, os professores veem na diferenciação curricular uma estratégia de atendimento aos estudantes com dificuldades na aprendizagem. Vimos ainda achados comuns nesses trabalhos, como a culpabilização da criança e de suas famílias pelo não aprender.

Pontes Júnior (2021) realizou uma pesquisa de mestrado intitulada “**Revisitando os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar: o que pensam os professores na atualidade?**”, cujo objetivo foi revisar o tema dos problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar no Brasil, analisando a concepção dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais sobre o tema.

Para a coleta dos dados, utilizou um questionário misto – com perguntas abertas e perguntas fechadas, divulgado on-line. Ao todo, 37 professores dos anos iniciais participaram da pesquisa que, assim como esta, também se desenvolveu durante o período de intenso sofrimento e restrições em decorrência da pandemia da COVID-19.

A análise dos dados, também apoiada na análise de conteúdo de Laurence Bardin, deu-se com base em três categorias de análise: 1. Definição de aprendizagem pelos professores; 2. O que pensam os professores sobre os problemas de aprendizagem e 3. A atuação dos professores frente aos problemas de aprendizagem. Interessou-nos aprofundar nos achados referentes as duas últimas categorias, visto a aproximação com os nossos objetivos de pesquisa.

Pontes Júnior (2021) revela que, quanto à compreensão dos professores, 94% dos participantes diferenciam dificuldades/problemas e transtornos na aprendizagem, pensando que os primeiros são fenômenos transitórios, enquanto o último não. Sobre as causas dessas dificuldades, a pesquisa revela:

O principal motivo atribuído como causa aos problemas de aprendizagem, citado por 75,7% dos participantes foram problemas associados às relações familiares, como violência, conflitos, pais divorciados, famílias disfuncionais, e correlatos. Seguindo uma tendência individualizante e centrada no aluno, destaca-se como causa problemas neurológicos dos alunos (48,6%), déficits cognitivos dos alunos (43,2%) e problemas emocionais (29,7%). O ambiente em que os alunos vivem também foi apontado por 27%, assim como baixo nível socioeconômico (18,9%), desnutrição (16,2%) e falta de interesse dos alunos (13,5%). Enquanto questões de ordem pedagógica foram apontadas por 35,1%, metodologia de ensino 24%, infraestrutura

escolar por apenas 1 participante e 113 projeto político-pedagógico por somente 2 professores (PONTES JÚNIOR, 2021, p. 112-113).

Os dados apontam para uma culpabilização da criança, estendendo-se à família e ao meio social. Esse dado recorrente é bastante problemático, sobretudo quando não é refletido em relação às condições e estratégias de ensino. Ao sistematizar os dados sobre a atuação dos professores junto a essas crianças, o que encontrou foram realizações de encaminhamentos (a prática mais utilizada), conversas com os familiares sobre a condição da criança e, com menos força, a reflexão sobre suas estratégias de ensino, utilização de recursos de alfabetização, dentre outras possibilidades relacionadas às práticas pedagógicas. A pesquisa revelou, ainda, que apenas 9 professores sentem-se “preparados” para mediar a aprendizagem junto a essas crianças, ainda presos à ideia de que é necessário uma especialização, algo que extrapola substancialmente seus saberes-práticas sobre alfabetização.

Assim, percebemos que essa pesquisa assemelha-se, em diversos aspectos, das discussões levantadas nesta tese que pretende debruçar-se com mais intensidade nos saberes-práticas desses professores.

A pesquisa desenvolvida por Fonte (2019), intitulada “**Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I**” dedicou-se a investigar dados relativos às características das dificuldades de aprendizagem, com base na percepção dos professores que regem o 3º e o 5º anos, verificando os fatores que esses docentes apontam como causa da dificuldade dos alunos.

Essa proposta assemelha-se ao estudo em tela, visto que também fazemos uso das falas e percepções dos professores para sabermos mais sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e sobre os saberes-práticas desses docentes nesse contexto.

Diferentemente da nossa pesquisa, Fonte (2019) faz uso de um questionário e têm como respondentes um grupo de 10 professores que atuam numa mesma escola de Ensino Fundamental, sendo 5 professores do 3º ano e 5 professores do 5º ano. Segundo os dados da pesquisa, as turmas de 3º ano somam 129 alunos e desses, 48 apresentam dificuldades na aprendizagem (37,2%). Já no 5º ano, apresenta-se um total de 146 alunos, sendo que 33 crianças apresentam dificuldades para aprender (22,6%).

A partir das análises realizadas, a pesquisadora concluiu que, de acordo com os professores participantes do estudo, as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem são “culpadas” por essa condição, visto que não se empenham e não se comprometem o suficiente com o processo de aprender; são também crianças apontadas como “carentes culturais”, visto que não recebem apoio adequado de seus pais e familiares, passam por

privações lúdicas e culturais; não são estimuladas na linguagem desde cedo e, ainda, apresentam pouca motivação em aprender, capacidade de memorização e retenção de informações. Acreditam, ainda, que as dificuldades possam significar uma desordem neurológica.

Em relação às principais características dos alunos que não aprendem, as professoras apontam para: a atenção e concentração, problemas familiares, memória, dificuldades na leitura e na escrita e no raciocínio lógico matemático, a questão comportamental, que inclui desde os alunos que conversam muito até os alunos considerados por elas como apáticos, tímidos. Destacam que a falta de compreensão por parte dos alunos, as trocas fonéticas e na oralidade, são características de alunos que não conseguem avançar a aprendizagem mesmo com recursos e estratégias diferenciadas (FONTE, 2019, p. 76).

As professoras participantes da pesquisa reconhecem que essas crianças precisam de mediação das aprendizagens e pensam-na numa perspectiva da diferenciação. Para tanto, citam que, para o trabalho com essas crianças, necessitam utilizar folhas de atividades adaptadas, uso da letra bastão, material concreto, palito de sorvete, material dourado, cédulas de dinheiro, dramatização para a situação ensinada, uso de letras móveis e silabário, autocorreção de textos feita pelos alunos e encaminhamentos para aulas de reforço.

Ao observarmos essa lista de recursos/intervenções, pensamos que todas as crianças, independentemente das dificuldades apresentadas, beneficiar-se-iam dessas aulas, mediante estratégias inclusivas de alfabetização, reforçando nossa hipótese de que as práticas alfabetizadoras inclusivas reforçam os processos de aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam dificuldades.

O estudo de Schmitz (2021), de título “**Produção diagnóstica no contexto escolar: um olhar para a medicalização da aprendizagem**”, foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Agudo, no Rio Grande do Sul e teve como objetivo compreender como ocorre a produção diagnóstica no contexto escolar a partir dos discursos medicalizantes das dificuldades para a aprendizagem. Utilizou a análise de conteúdo (BARDIN) para categorizar os dados em subcategorias: atribuição ao sujeito; atribuições ao sistema escolar; atribuição às famílias; atribuições a fatores ambientais e efeitos da presença do diagnóstico na configuração das práticas pedagógicas.

No âmbito da atribuição ao sujeito, os professores discutem o fato de essa criança não conseguir copiar os conteúdos no caderno, simbolizando que “a criança não acompanha as rotinas escolares”. Também falam sobre questões comportamentais envolvendo desatenção, dispersão, preguiça e falta de vontade. Diante desses dados a autora destaca a importância de um processo de reflexão sobre a prática pedagógica, pois é com ele que o professor consegue

realizar a exploração de suas propostas, rever os métodos que utiliza, pensar em outras formas de organizar os tempos pedagógicos promovidos dentro da escola.

Quanto às atribuições do sistema escolar, poucos professores entrevistados atribuem ao sistema escolar justificativas para o não aprender, sendo que quando o fazem, referem-se à não reprovação nos anos iniciais da alfabetização, resultando nas lacunas que avançam pelas demais séries e, também, referem-se à não reprovação dos estudantes público da Educação Especial, que pode impactar no pouco envolvimento do estudante com as obrigações escolares e, também, na não responsabilização dos professores com essa criança.

Em se tratando das atribuições da família, a pesquisa aponta que os professores pesquisados atribuem os casos de baixo desempenho escolar aos lares desestruturados e pais que não acompanham os estudos dos filhos, ou por não realizarem as tarefas escolares. Ao culpabilizar a família pelo fracasso escolar, prejudica-se a análise mais aprofundada das questões escolares, do que acontece dentro da escola.

Ainda relacionado à essa última atribuição, consideram também os fatores socioambientais como impactantes na aprendizagem das crianças. A exposição ao uso de agrotóxicos, por exemplo, compromete o desenvolvimento global dos estudantes.

Frente a toda essa análise, a pesquisadora debruça-se a fim de compreender as práticas dos professores em atenção às crianças com dificuldades para aprender e revela que os professores queixam-se de não estarem preparados para mediar essa aprendizagem, sobretudo quando trata-se de crianças com deficiência, público da Educação Especial. Os professores apontam ainda para a necessidade de um planejamento “diferenciado” que é inviabilizado pela própria rotina escolar. A reflexão gira em torno da perspectiva inclusiva, em que o planejamento da aula é pensado no intuito de atender a toda a turma. Discute, ainda, a questão de que os diagnósticos são vistos como sentenças de não aprendizagem e que, embora os professores desejem auxiliar esses estudantes em seus processos com a diferenciação das aulas e atividades, é visível que essas práticas não promovem a inclusão e a aprendizagem, necessariamente, visto seu distanciamento do currículo trabalhado com a turma a partir da facilitação ou da minimização de assuntos.

A autora problematiza o uso dos rótulos em crianças que apresentam dificuldades para aprender, visto que esses comprometem a forma como os professores veem essa criança e, sobretudo, a forma como a própria criança enxerga-se e percebe suas possibilidades de aprender.

Por fim, na dissertação de Garcia (2022), intitulada “**Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica**”, o objetivo

geral foi analisar a realidade escolar de estudantes com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem em termos da atuação docente e das situações de aprendizagem, de modo a tecer compreensões acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional na perspectiva da educação inclusiva. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa que usou um questionário on-line, respondido por 10 professores e por um grupo focal com 3 professores participantes.

Assim como em outras pesquisas, também neste estudo, encontrou como resultados, o fato de os professores sentirem-se despreparados para ensinar crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem e, também, culpabilizar as famílias pela não aprendizagem. Discutiu com os professores, temáticas como “Transtornos na aprendizagem” e de “Dificuldades na aprendizagem” buscando perceber como os professores compreendem esses conceitos.

Mesmo alegando a falta de formação em suas práticas pedagógicas, para a autora, os docentes têm-se mobilizado para atender às diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Nos resultados da pesquisa, os docentes descreveram algumas estratégias que são adotadas como a adaptação curricular, o trabalho por pares, o planejamento e o acompanhamento individualizado, a adequação de tempo e de linguagem e o uso de diferentes materiais didático-pedagógicos. Queixam-se de “sobrecarga” gerada pela responsabilidade de ensinar a todos, sobretudo, a esse grupo de crianças que apresentam dificuldades.

Apontaram, ainda, como principais mudanças na prática docente em atendimento às crianças com dificuldades na aprendizagem, as palavras-chave: Formação, Instrumentos, Recursos, Ferramentas, Estratégias, Materiais, Colaboração, Apoio da Família e Capacitação.

Os docentes revelaram uma dificuldade em avaliar esses estudantes e, diante disso, buscam realizar um acompanhamento individualizado e voltado para a superação das dificuldades desses alunos.

Mais uma vez, destacamos aspectos bastante semelhantes nas pesquisas que envolvem a compreensão desse fenômeno na perspectiva dos seus professores, visto que as pesquisas aqui apresentadas, de maneira geral, demonstram em seus resultados uma compreensão ainda “confusa” sobre o fenômeno das dificuldades na aprendizagem e, embora essas apareçam e interfiram fortemente no desenvolvimento escolar, as discussões sobre o tema numa perspectiva escolar, pedagógica, voltada às práticas e vivências que acontecem em sala de aula ainda aparecem de forma incipiente.

Dessa forma, tais pesquisas relacionam-se a esta tese por trazerem a temática das dificuldades na aprendizagem quanto aos saberes e práticas dos professores. Indicam, ainda, a relevância e a inovação desta pesquisa, ao colocar em relação aos saberes-práticas, intencionando compreender as dificuldades na aprendizagem situadas em pessoas reais e em contextos reais de ensino.

## **2.6 Dificuldades na aprendizagem: o que nos dizem as notícias veiculadas nas mídias**

Para além da contextualização do campo científico e acadêmico realizado, o Estado da Questão, também optamos por trazer a discussão sobre alfabetização e dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva amplificada, documental, entendendo os meios midiáticos como fontes importantes de pesquisa e de informação a todos, seja a comunidade científica ou a sociedade em geral, além de serem objetos de reflexão. Jornais – televisivos, impressos ou digitais – informam uma grande parcela de brasileiros sobre os mais diversos assuntos, tendo como objetivo fundante o compromisso com a difusão com a notícia, ainda que nem sempre assegurados a criticidade e à deriva das formas de manipulação e de controle político-ideológico.

Se, por exemplo, um cidadão brasileiro resolve informar-se sobre o tema da alfabetização de crianças ou sobre o que acontece dentro das escolas, o que seria plenamente imaginável no contexto atual, visto as inúmeras notícias (*fakes news* ou não!) que vêm sendo veiculadas sobre as escolas brasileiras, os jornais seriam uma constante fonte de referência. O Jornal traz notícias imediatas, atuais, do presente. É uma importante fonte de pesquisa cujo objeto ou fenômeno está distante historicamente ou próxima de nosso tempo, sendo uma fonte de informação “dinâmica, interativa e dialógica” (CAVALCANTE, s/d, p. 5).

Em nosso caso, utilizamos a notícia jornalística com vistas a promover uma leitura cruzada dos dados, usando-as aqui de forma a agregar informações e ângulos na construção da problemática e seus indicadores. Nas tipologias de pesquisa, os metodólogos apresentam que os documentos são classificados nas investigações acadêmicas em dois tipos principais, assim como definidos por Gil (2008), os quais são: i. fontes primárias, aqueles que não receberam ainda qualquer tratamento analítico (reportagens de jornal, cartas, documentos oficiais, diários, filmes, fotografias, gravações etc); e, ii. fontes secundárias, os documentos que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

Para Cavalcante (s/d, p. 50)

[...] o valor documental de uma notícia é dado pela sua transcrição literal. Sem este procedimento, a notícia ou matéria de jornal perde o seu valor documental. O texto tomado em seu conteúdo original é o elemento empírico primordial, que legitimará o trabalho analítico ou interpretativo do pesquisador.

Sendo assim, analisamos textos disponíveis em reportagens, em específico para compor essa sessão, divulgados na *internet*, contendo notícias referentes à alfabetização no Brasil, considerando, principalmente, aquelas que fazem referência, direta ou indiretamente, às dificuldades na leitura e na escrita. Para tal, acessamos as páginas *online* do Diário do Nordeste e do Jornal O Povo, respectivamente os jornais de maior circulação em nosso estado (CE), além de ampliarmos a busca, também, para notícias nacionais.

Um primeiro dado a ser discutido refere-se à busca por matérias relacionadas à alfabetização estarem, sobretudo, vinculadas à divulgação dos resultados das avaliações externas das escolas/sistema de ensino. Percebemos uma intensa movimentação escolar e social em torno desse *rankiamento* dos melhores estados/escolas de acordo com as notas obtidas nessas avaliações, como a ANA– Avaliação Nacional da Alfabetização, por exemplo.

Certamente que dados divulgados a partir das avaliações externas são relevantes no que diz respeito ao resultado das ações pedagógicas num determinado período. Contudo, questionamos aqui o fato dos dados serem postos apenas como estatísticas, boas ou ruins, pouco falando sobre como se dão os processos de alfabetização dentro e fora da escola, estes processos que são tão interessantes, ricos, desiguais, singulares; minimizando, assim, as possibilidades de uma leitura e reflexão mais crítica pelo leitor. Alfabetização não é resultado, é processo.

Revisando as matérias divulgadas sobre alfabetização, no caderno “Educação” dos jornais Diário do Nordeste e O Povo, nos dois últimos anos, constata-se que as pautas foram, sobretudo: i. as modificações propostas pelo governo vigente no Brasil, em sua busca por uma identidade, visto que ainda encontra-se perdido em discussões ultrapassadas, como o “melhor método de alfabetização” ou qual a “idade certa” para avaliar a alfabetização de crianças, por exemplo, e ii. a divulgação dos resultados das avaliações externas.

As próprias manchetes das matérias já sugerem que o Ceará encontra-se festivo com os avanços conquistados no tocante à alfabetização. Nos últimos anos, existe uma forte sistematização de ações buscando a melhoria nesses resultados. Algumas cidades do Ceará, como Sobral e Granja, por exemplo, configuram o cenário dos excelentes resultados no ranking nacional e a capital, Fortaleza, está apresentando, ano após ano, melhorias nos seus resultados. Todavia, mesmo diante dos motivos para exaltação e alegria, temos muito o que refletir sobre nossas escolas, as condições de ensino e aprendizagem dessas crianças, a



preparação para realização dos testes externos, dentre outras tantas perspectivas de pensar tais dados.

Aqui, focaremos em discutir dados que ficam relegados a segundo plano nessas notícias: por exemplo, ao mesmo tempo em que uma notícia, comemora o alto índice de crianças alfabetizadas, dispõe-se, nas entrelinhas, por exemplo, um importante quantitativo de estudantes que, por alguma razão, estão apresentando dificuldades nessa aprendizagem, de tal forma camuflada ou retirado o foco. Estes indicadores nos preocupam quanto a manipulação ou descarte dessa informação e seu trato sério da questão que esconde, bem como os debates e ações que decorrem dela.

Na matéria que destaca o Ceará como sendo “o Estado que mais progrediu em números de estudantes do 5º e 9º anos com nível adequado de aprendizagem” (DIÁRIO DO NORDESTE, 2019a), é isso que ocorre: a matéria discute a importância dos altos índices de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, repercutindo nos anos finais e ensino médio.

Em meio a tantas estatísticas e comentários, que não falam de forma aproximada das pessoas, a matéria leva-nos, de fato, a pensar nesses sujeitos como números, e não em sua individualidade como ser humano, em sua complexidade. Esse *modus operandi* de tratar a temática faz com que permaneçamos distantes dessas crianças reais; despersonaliza e, dessa forma, invisibiliza, tornando esse público sem rosto, sem forma. Urgem mudanças nesse sentido!

Já ao buscar justificar as causas das dificuldades na aprendizagem, as crianças aparecem, pois, ao discutir as causas, ainda é recorrente a culpabilização da criança pelo seu fracasso escolar. Sugerindo que “as razões vêm desde a alfabetização malfeita e isso vai se acumulando e se transformando em defasagem”, indica-nos que a escola desconsidera o nível e as características de aprendizagem do estudante, suas potencialidades para aprender e apenas o sufoca com mais e mais conteúdos. Entende-se que, por tanto receber e não necessariamente significar tantos conteúdos, o estudante é levado a lidar com o peso de sua dificuldade sozinho, até que desista de si, de estudar. A dificuldade que “vai acumulando-se” e, depois, “transformando-se em defasagem” retrata a crueldade de um sistema que não olha para os estudantes, sobretudo quando eles estão em situação de dificuldades no aprendizado. E não deveria ser exatamente o contrário?

Se pensamos tal realidade a partir da perspectiva inclusiva de educação, redimensionamos essas ações no sentido de dar mais suporte a quem mais precisa, buscando

equidade nas mediações, visando ao sucesso de todos, cada um em sua especificidade e ritmo, mas todos num mesmo objetivo.

Contudo, o que podemos ver na fala da coordenadora, que não é restrita a realidade deste projeto e dessa entrevistada, mas traduz uma realidade generalizada, é que o estudante que apresenta algumas dificuldades durante o processo de alfabetização passa adiante nos demais anos de escolarização sem, necessariamente, receber suportes para superar tais dificuldades. O que antes era visto como característica do “processo” de alfabetização, passa a ser a nomeado e encarado como “dificuldade do estudante” e, quanto mais o estigma da dificuldade se fortalece, mais ele marginaliza esse aluno, num movimento sistemático e, porque não dizer, orquestrado de exclusão escolar onde o rotulado “aluno com dificuldade na aprendizagem” fica invisível na escola, recebendo foco apenas para ser apontado como aquele que atrapalha a almejada avaliação em 100% de sucesso. Ele passa a ser a porcentagem que está faltando para alcançar o nível desejado.

Numa outra matéria, divulgada no mesmo período pelo jornal O Povo, o texto é iniciado com a afirmação otimista que “O Ceará está prestes a alcançar 100% de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental” (JORNAL O POVO, 2019d).

De acordo com a matéria, o Estado se organizou para conquistar melhores resultados a cada ano, fazendo uso de algumas estratégias importantes para a melhoria da educação, em geral. Observemos o infográfico<sup>16</sup> divulgado na edição do jornal O Povo (2019):

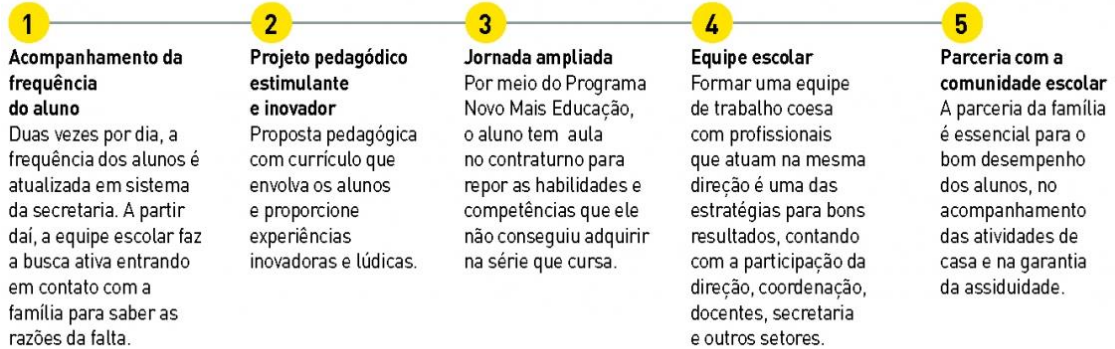
---

<sup>16</sup> **#pracegover #paratodosverem** Infográfico intitulado "Série histórica do SPAECE" traz dados escritos sobre o caminho percorrido para o alcance dos resultados da alfabetização no Ceará, seguido de um gráfico em linhas com eixos representados por cores: vermelho (não alfabetizado), laranja (alfabetização incompleta), verde (intermediário), amarelo (suficiente) e azul (desejável). Os anos analisados foram 2007 a 2018 e estão organizados da esquerda para a direita formando o eixo horizontal do gráfico. O gráfico mostra um aumento significativo do nível "desejável" ao longo dos anos, chegando a 78,8 e uma diminuição significativa do nível "não alfabetizado", caindo de 32,8 para 0,7.

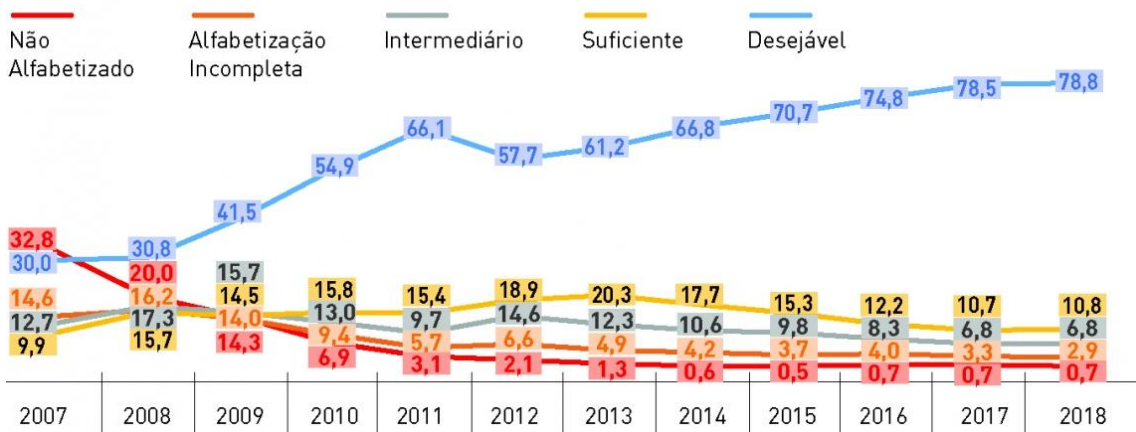
Figura 1 - Infográfico - Série histórica do SPAECE

## SÉRIE HISTÓRICA DO SPAECE

### O CAMINHO PARA OS RESULTADOS



### PADRÃO DE DESEMPENHO NO CEARÁ (EM %)



Fonte: Jornal O Povo (2019).

Os dados mostram o crescente movimento rumo à chamada “Alfabetização desejável”, encontrando-se, atualmente, com os maiores índices de alfabetização da história do estado do Ceará. O gráfico traz, ainda, um resumo das medidas tomadas para conquistar tais índices, a saber:

- 1) Acompanhamento da frequência do aluno;
- 2) Projeto pedagógico estimulante e inovador;
- 3) Jornada ampliada;
- 4) Equipe escolar; e.
- 5) Parceria com a comunidade escolar.

Na matéria jornalística, os dados apresentados revelam: “Apesar de a disparidade na aprendizagem ter diminuído, 3,6% das crianças ainda não aprenderam a ler e escrever na idade certa”; conforme dados do SPAECE 2018 “2,9% dos estudantes apresentam

alfabetização incompleta e 0,7% são considerados não alfabetizados” e, ainda, “Entre 2017 e 2018, o nível de aprendizagem "muito crítico", o mais baixo da escala, diminuiu de 2,2% para 1,6% entre os alunos do 5º ano em língua portuguesa”.

Para além das estatísticas, cabe-nos questionar e investigar quem são esses alunos? Porque, mesmo diante de toda política de alfabetização ainda continuam apresentando dificuldades para ler e escrever? Como suas especificidades são atendidas na escola?

O texto do jornal O Povo traz o Programa Novo Mais Educação<sup>17</sup> como sendo uma estratégia utilizada atualmente nesse sentido, para o atendimento aos estudantes em situação de dificuldade, visto que, é com ele que o estudante tem “a oportunidade de repor as habilidades e competências que ele não conseguiu adquirir na série que cursa”. O Programa funciona desde 2017 e tem como objetivo “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública”.

Todavia, é válido pensar que, para além dos “reforços”, que são oferecidos a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, é importante sistematizar ações nos anos iniciais – buscando evitar o “acúmulo” de dificuldade – assim como, que tais práticas se deem dentro da sala de aula, num contexto inclusivo.

No mesmo sentido, a matéria do Diário do Nordeste publicada em maio deste ano, traz dados sobre as avaliações do Spaece, ressaltando os avanços conquistados pela capital, Fortaleza, assim como valorizando as ações governamentais sobre a alfabetização.

[...] “os números apresentados pela Capital para aprendizagem no Ensino Fundamental revelam os primeiros resultados de um esforço feito pela SME nos últimos 6 anos para acompanhar o que os municípios do interior cearense estão fazendo desde 2004 em torno da alfabetização”. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2019b).

Para ilustrar tais “esforços da SME”, a secretária de educação elenca que para alcançar os resultados esperados, a rede de ensino fortalece a aprendizagem dos alunos

[...] por meio de uma política educacional estruturada, com um conjunto de estratégias que envolvem o acompanhamento pedagógico sistemático com intervenções ao longo do ano letivo, priorizando os níveis críticos em todas as séries e formações específicas e continuadas para professores e coordenadores pedagógicos” (DIÁRIO DO NORDESTE, 2019b).

De fato, a continuidade nas práticas de ensino da língua no estado do Ceará, proveniente de políticas públicas voltadas ao financiamento da educação, à formação docente e à valorização de práticas pedagógicas contínuas, dentre outras ações, trouxeram importantes resultados quanto à alfabetização de crianças. Tais esforços precisam, agora, focar em práticas

<sup>17</sup> **PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO.** Disponível em: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 05. out. 2019

cada vez mais inclusivas e de letramentos, que deem conta das heterogeneidades da sala de aula e das características de aprendizagem dos estudantes, inclusive aqueles que se encontram em situação de dificuldades na leitura e na escrita. Essa continuidade tem mais relação com a colaboração no interior da sala de aula do que com os *rankiamentos* e a classificação de estudantes em planilhas de resultados.

Ainda sobre essa discussão sobre ranking e classificação, em junho de 2019, em matéria publicada no jornal O Povo, veicula-se a grande festa de premiação para as escolas que alcançaram os melhores números, as melhores colocações no ranking, “Prêmio Escola Nota Dez”. Nela, percebe-se uma supervalorização dos resultados por parte das autoridades governamentais, quando, ao atingirem os melhores resultados, as escolas são “premiadas” com dinheiro. “As escolas receberão o prêmio em dinheiro equivalente a R\$ 2 mil por cada aluno avaliado. As unidades de ensino que ainda precisam melhorar seus resultados também serão apoiadas, com o valor de R\$ 1 mil” (O POVO, 2019d).

Nessa situação, percebemos uma inversão significativa da lógica inclusiva de educação, em que quem precisa mais, deve receber mais suporte (pedagógico, didático, financeiro ou de que ordem for).

De maneira geral, o que podemos destacar nessas matérias supracitadas, é que existe uma supervalorização dos rankings relacionados às avaliações externas. Daí, para além destas, também termos selecionado o texto sobre “Bullying Intelectivo”, publicado em março deste ano, apontando a crescente manifestação desse tipo de violência nas escolas, motivado pela exaltação de rankings, de classificações, de quadros de honra, dentre outras manifestações que valorizam a ideia de que alguns são “melhores” que outros, diante da régua da nota.

Segundo a psicóloga da Sociedade Psicanalítica de Fortaleza (SPFOR), Silvana Barros, “o aluno que não alcança as expectativas sofre” (DIÁRIO DO NORDESTE, 2019c), e tal realidade traz sofrimento psicológico e baixa autoestima às crianças, de forma crescente. É válido, diante dessa declaração, repensarmos urgentemente essa lógica de escalada nos rankings e organização escolar em torno de resultados, visto que são antipedagógicas quando distanciam-se do sentido da educação plural, democrática, inclusiva.

É chocante que se fortaleçam práticas que causem sofrimento às crianças, em detrimento da supervalorização de outras. É paradoxal que educadores estejam, de alguma forma, à serviço dessa lógica, é cruel. É urgente atentarmos para a institucionalização de tal prática segregadora e, com isso, barrarmos imediatamente tal engrenagem, fazendo-a funcionar na perspectiva da educação para todos, amplamente divulgada e amparada por lei.

Constatamos que, na veiculação das notícias sobre alfabetização nesse tipo de mídia (jornal), bem como no sistema de ensino estadual e, porque não dizer, nacional, reproduz-se a lógica da invisibilização de estudantes com dificuldades na aprendizagem.

Chama-nos atenção, que tais escritos publicados nos jornais locais de nosso estado pouco colaborem para uma reflexão mais aprofundada sobre a alfabetização de nossas crianças. Isso porque, ao invés da necessária imparcialidade, tais matérias assemelham-se às propagandas do governo do Estado, que enaltecem os dados positivos e não discutem e nem dão visibilidade às problemáticas, para que sejam conhecidas, discutidas e solucionadas.

Diante dessa consideração, buscamos, em jornais de âmbito nacional (ou de outros estados do Brasil), observar como a questão da alfabetização no país é abordada, e desta busca, listamos algumas matérias:

- 1) 55% dos alunos de 8 anos da rede pública têm conhecimentos insuficientes em matemática e leitura, diz MEC<sup>18</sup>;
- 2) Alfabetização precária do Brasil reproduz desigualdade<sup>19</sup>;
- 3) Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu meta de alfabetização<sup>20</sup>;
- 4) Crianças que leem<sup>21</sup>;
- 5) Alfabetização de crianças mais ricas é até 6 vezes maior que entre as pobres<sup>22</sup>.

As notícias supracitadas versam sobre o complexo e persistente desafio da alfabetização para o nosso país, levantando, para além dos dados das avaliações – que também aparecem nesses textos – algumas discussões importantes, relacionadas aos processos e às realidades diversas de se alfabetizar nas escolas brasileiras.

A notícia divulgada pelo G1 traz dados sobre a Avaliação ANA (2016) ponderando que, apesar dos avanços, ainda há muito o que melhorar frente ao alto índice de estudantes com dificuldades na leitura, na escrita e na matemática. O texto também cita as alterações

<sup>18</sup> G1 (2017). **55% dos alunos de 8 anos da rede pública têm conhecimentos insuficientes em matemática e leitura, diz MEC**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mais-da-metade-dos-alunos-de-8-anos-da-rede-publica-tem-conhecimento-insuficiente-em-matematica-e-leitura-diz-mec.ghtml> Acesso em: 03.nov.2019

<sup>19</sup> JORNAL USP. **Alfabetização precária do Brasil reproduz desigualdade**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/alfabetizacao-precaria-do-brasil-reproduz-desigualdade/> Acesso em: 03.nov.2019.

<sup>20</sup> FOLHA DE SÃO PAULO (2019). **Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu meta de alfabetização**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/quatro-anos-depois-brasil-ainda-nao-bateu-meta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 03 nov. 2019.

<sup>21</sup> ESTADÃO (2019). **Crianças que leem**. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,criancas-que-leem,1046679>. Acesso em 05. nov. 2019.

<sup>22</sup> AGÊNCIA BRASIL (2017). **Alfabetização de crianças mais ricas é até 6 vezes maior que entre as pobres**. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-04/alfabetizacao-entre-criancas-mais-ricas-e-seis-vezes-maior-que-entre-pobres>. Acesso em: 03. nov. 2019.

propostas pelo governo federal, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que propõe o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental, e não mais, no 3º, pontuando que alguns especialistas na área da educação são contrários à tal mudança.

“Em leitura, o índice dos alunos com conhecimento adequado para a idade é de 45%. Porém, só 13% estão entre os considerados com conhecimento “desejável”, que estão no topo da escala. Somente estes conseguem, por exemplo, reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista fictícia” (G1, 2017).

Vale refletir sobre o papel social da leitura, que vai além da resolução dos testes de avaliação externa, mas que proporcionam à criança fazer uso da habilidade de ler em situações cotidianas.

O dado é alarmante, visto que menos da metade dos estudantes brasileiros apresentam conhecimento adequado à sua idade e o mínimo deles (13%) atingiram a expectativa. Levamos a pensar sobre como a escola tem se posicionado frente à tal realidade: se “deixando a dificuldade se acumular” ou se “repensando estruturas e práticas que favoreçam a alfabetização”.

A matéria do G1 (2017) também traz os dados da ANA no tocante à escrita, e mostra que “34% dos alunos brasileiros do 3º ano apresentaram proficiência insuficiente na escrita. Isso significa que estes estudantes têm dificuldades que vão desde escrever palavras com alguma correspondência até cometer erros de ortografia”.

Tais números mostram a quantidade de estudantes que, de alguma maneira, estão vivenciando a nomeada dificuldade na aprendizagem escolar na leitura e na escrita e, mesmo diante desse quantitativo, ainda não temos políticas públicas que atentem à essa grave problemática.

Essa realidade reproduz a desigualdade no país e, ainda, a reforça. Numa matéria divulgada no Jornal da USP (2017), a professora Silvia Colello, afirma que a pobreza do país e as desigualdades fazem com que “muitas crianças cheguem à escola sem ter experiências de estímulo à leitura e a escrita”. Diante de tal realidade, para além das urgentes demandas sociais no país, deve-se considerar que a escola precisa proporcionar tais experiências às crianças, inserindo em seu cotidiano, situações diversas e prazerosas de leitura e escrita, convencionais ou não, as crianças.

Na carência observada no ensino da leitura e da escrita, a escola fracassa quando não consegue oferecer às crianças o contato com as diferentes experiências de letramento, assim como, quando não consegue atender às crianças em suas especificidades durante o aprendizado da alfabetização.

Diante da heterogeneidade do país e das desigualdades econômicas e sociais abissais, a realidade da escola pública, que atende às classes sociais menos favorecidas, é bem diferente das escolas da rede privada. Em escolas particulares, a quantidade de crianças que não leem e não escrevem no final do 1º ano do Ensino Fundamental é mínima, o que proporciona um trabalho de maior desenvolvimento das habilidades de ler e escrever durante o chamado ciclo de alfabetização.

Ao contrário, em muitas escolas da rede pública, é no desenvolvimento dos trabalhos nos três anos iniciais do Ensino Fundamental que muitas crianças conseguem ingressar, minimamente, no universo da leitura e da escrita.

Considerando a última matéria tematizada por nós nessa escrita, chegamos à matéria divulgada pela página Agência Brasil que mostra, através dos dados fornecidos pela ANA, que a alfabetização entre crianças ricas é até 6 vezes maior que entre as pobres. Ricardo Falzetta, gerente de conteúdo do Todos pela Educação, pontua que "Se tivesse um sistema funcionando muito bem, todos teriam as mesmas oportunidades, independentemente de raça, cor, religião, localidade. As condições socioeconômicas não mudam a capacidade da criança de aprender. Se tiver educação de qualidade, ela vai ter a mesma aprendizagem que qualquer outra criança" (AGÊNCIA BRASIL, 2017). É importante analisarmos com cautela tal declaração, pois ela apoia-se em ideias meritocráticas que não se aplicam à realidade brasileira, visto que as condições socioeconômicas daqui são desiguais e interferem, sim na aprendizagem das crianças. Embora represente um desejo de todos, a igualdade de oportunidades na escola e na vida não se aplica a uma realidade como a nossa, com tamanhas distorções sociais. Consideramos imprescindível que as discussões sobre alfabetização façam-nos esperar, no sentido freireano de plantar sementes hoje, que germinem os sonhos amanhã, ou seja, esperar com prática, com mudanças; caso contrário, o discurso fica vazio de significado, pois não retrata uma realidade palpável, alcançável, real. Consideramos que, de fato, é dentro da escola, principalmente, que se resolvem os problemas de aprendizagem – o que, por vezes, são, na realidade, problemas de ensinagem; no entanto, tais experiências vivenciadas no interior das salas de aula, não estão desconectadas da vida social desigual e injusta do nosso país.

Reproduzindo o retrato socioeconômico do país, as regiões Norte e Nordeste apresentam níveis mais baixos de alfabetização, enquanto o Sul e o Sudeste apresentam os melhores índices. Dentro dessa realidade, alguns estados se destacam, como é o caso do Ceará.



Na matéria preparada pelo Estadão (2019) ressalta alguns dados importantes sobre essas desigualdades. O foco do texto são as crianças que leem. Aqui, a equipe jornalística busca saber o que acontece na realidade escolar de alguns municípios brasileiros que conseguem, para além da situação de pobreza e desfavorecimento social, alfabetizar crianças. Dentre estas, está o município de Granja, no interior do Ceará, que tem 9 das 10 melhores escolas em leitura no Brasil. A cidade também tem a melhor escola do Brasil em leitura e escrita.

Num podcast, o Estadão traz a realidade dessas escolas mostrando um trabalho sistemático realizados dentro das salas de aula que visam enriquecer o repertório cultural e linguístico das crianças com textos que atendem às expectativas das crianças, que são significativos ao contexto vivenciado e, a partir daí, mediante diversas situações de mediação pedagógica (que não estão necessariamente relacionadas a um modelo/método de alfabetização) as crianças acessam e desenvolvem a leitura e a escrita. Os professores destacam o uso de jogos, textos cotidianos, ensino dos sons das letras, pitadas de construtivismo... “Misturam, experimentam, tentam de todas as formas atingir uma meta clara: não deixar nenhuma criança para trás” (ESTADÃO, 2019).

O foco nas crianças e no objetivo da alfabetização deve ser maior que o foco nos resultados e nas premiações. Parece óbvio, mas ainda não é a realidade generalizada nas escolas brasileiras e faz parte da política de alfabetização do Ceará, que para além do investimento pedagógico, investiu também em infraestrutura das escolas, condições de trabalho docente, formação profissional, dentre outros, para obter as mudanças referenciadas nas matérias de jornal. Talvez em decorrência desse “desvio de foco” o Brasil ainda não bateu a meta de alfabetização (UOL, 2019).

Uma matéria divulgada no Site da Folha – UOL, em junho de 2019, mostra que os dados do IBGE apontam as diferenças entre pobres e ricos, negros e brancos, nordestinos e sulistas e assim por diante. A manutenção das desigualdades do país certamente passa pela educação, pelo acesso a ela e pela qualidade do que é oferecido, vivenciado.

A oferta de educação de qualidade, que se preocupe e atenda a todas as crianças, independentemente de sua situação econômica, social e individual, deveria ser um projeto federal, uma prioridade, deveria ir muito além do discurso. Todavia, nas práticas (inclusive na ausência de políticas públicas em atendimento aos estudantes que apresentam dificuldades), o que se percebe é uma manutenção institucionalizada e velada, das desigualdades e da manutenção delas.

Tal problemática ficou visível também nas matérias de jornal dos anos subsequentes (2020 a 2022), em que o foco esteve voltado para a pandemia da COVID-19, o fechamento das escolas, o desafio de ensinar à distância e, no caso das crianças mais pobres, sem o acesso à internet e às tecnologias digitais, dentre outros.

Embora não seja o nosso foco aprofundar nesta seção as discussões sobre o período pandêmico, visto que ele aparecerá nas falas das professoras entrevistadas, mostrando o contexto real vivenciado por elas e pelas crianças em suas salas de aula, consideramos importante ilustrar que, tanto veículos nacionais quanto locais trouxeram em suas manchetes a informação do significativo número de crianças que não aprenderam a ler e a escrever nesse período, bem como os desafios enfrentados durante a pandemia para que a educação continuasse a acontecer:

- 1) Jornal G1<sup>23</sup> Percentual de crianças que não sabem ler e escrever mais do que dobrou na pandemia, mostra levantamento;
- 2) Jornal O Povo<sup>24</sup> (2020) Ensino remoto por conta da pandemia traz muitos desafios à educação no Ceará;
- 3) Jornal Diário do Nordeste (2022)<sup>25</sup> Alunos do CE voltam às escolas com aprendizado abaixo do adequado: ‘Aprovados sem base solidificada’.

Diante dessa complexa realidade apresentada através de um conjunto de pesquisas científicas, assim como, de diversas matérias veiculadas nas mídias jornalísticas, situamos o objeto de estudo ao mesmo tempo em que pudemos refletir sobre maneiras de melhor compreender o fenômeno pesquisado. Assim, na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico que pretendemos trilhar no desenvolvimento deste estudo.

---

<sup>23</sup> G1 (2022). **Percentual de crianças que não sabem ler e escrever mais do que dobrou na pandemia, mostra levantamento.** Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/16/percentual-de-criancas-que-nao-sabem-ler-e-escrever-mais-do-que-dobrou-na-pandemia-mostra-levantamento.ghtml> Acesso em: 02.nov.2022

<sup>24</sup> JORNAL O Povo (2020). **Ensino remoto por conta da pandemia traz muitos desafios à educação no Ceará.** Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/cidades/2020/05/11/ensino-remoto-por-conta-da-pandemia-traz-muitos-desafios-a-educacao-no-ceara.html> Acesso em: 02.nov.2022.

<sup>25</sup> JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE (2022). **Alunos do CE voltam às escolas com aprendizado abaixo do adequado: ‘Aprovados sem base solidificada’.** Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/alunos-do-ce-voltam-as-escolas-com-aprendizado-abaixo-do-adequado-aprovados-sem-base-solidificada-1.3223470> . Acesso em: 02 nov. 2022.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, tratamos da apresentação e do detalhamento de como a pesquisa foi desenvolvida: sua referência metodológica, seu delineamento, seus instrumentos de construção de dados e os procedimentos realizados no decorrer do estudo. Tal organização preza por cumprir uma importante exigência científica: a de socializar a condução das ações em campo e suas análises.

Para pensar o problema de pesquisa do ponto de vista metodológico, buscamos suporte teórico nos autores (Vigotski, 2018, 2009, 2007; Bogdan e Biklen, 1994; Aguiar e Bock, 2016; Aguiar e Ozella, 2013) que versam sobre pesquisa qualitativa e do estudo dentro de uma abordagem socio-histórica utilizando os núcleos de significação.

O fenômeno pesquisado requereu de nós criatividade e fundamentação teórico-metodológica que permitisse captar e compreender uma realidade em movimento: os saberes-práticas de professores do 5º ano em relação aos seus estudantes que apresentam dificuldades na leitura e na escrita e, para tal, apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético entendendo que “a educação escolar é uma atividade humana, portanto social e histórica, e que não pode ser analisada negligenciando-se as forças políticas e ideológicas que, dialeticamente, respaldam a sua dimensão pedagógica” (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 21).

A adoção dessa perspectiva metodológica justifica-se por ela dar conta da complexidade do objeto de estudo. O exercício realizado refere-se a compreender o fenômeno a partir dos processos que o constituem, e não apenas o produto desse processo. Assim, apoiamo-nos no conceito da historicidade (Vigotski, 2009) para possibilitar que a aparência e a essência dos fenômenos emergem numa relação com a composição da totalidade.

Para tal, precisamos explicar os fenômenos, ao invés de “simplesmente” descrevê-los. Essas explicações serão construídas a partir das mediações que compõem o fenômeno investigado, sobretudo por meio da linguagem, outra importante categoria nessa perspectiva teórico-metodológica. De acordo com Vigotski (2009), a linguagem é central no processo dialético entre subjetividade e objetividade e, portanto, é uma unidade de análise relevante ao pesquisador que deseja captar as significações produzidas historicamente. Dessa forma, tivemos como desafio analítico ver além do visível e, a partir disso, explorar origem, fases e mudanças a partir de uma elaboração histórica.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 301) “é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico”.

Dessa forma, considerando os professores participantes da pesquisa sujeitos singulares e sociais, ao mesmo tempo, empenhamo-nos em compreender, a partir de suas falas, de suas vivências e de suas experiências a temática das dificuldades na aprendizagem numa perspectiva ampla e complexa.

Trata-se, portanto, de um estudo de abordagem qualitativa, visto que enfatiza mais os processos, o desenrolar de situações escolares, do que o produto, os resultados pontuais e estáticos de uma experiência escolar, pois o foco de investigação está nos inúmeros elementos presentes na situação estudada, sua complexidade, suas nuances. Sendo assim, interessa-se em retratar uma realidade específica, em movimento e sob a perspectiva dos participantes, considerando a relação do sujeito como inserido em um contexto social e histórico específico (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

### **3.1 As etapas da pesquisa**

O estudo de campo desenvolveu-se ao longo dos anos 2019 a 2021, reverberando em 2022 os processos de análise e de escrita da tese. Durante esse período, fomos atravessados violentamente pela pandemia da COVID-19, que modificou o modo de vida no mundo e, necessariamente também, as formas de realizar pesquisa científica, sobretudo em educação, visto o fechamento das escolas durante um importante período devido à necessidade de isolamento social, frente aos altos níveis de transmissibilidade da doença.

Mesmo diante do retorno presencial às escolas, em meados de 2021, a escola, as professoras, as crianças, as formas de ensinar e de aprender não parecem as mesmas. O fenômeno das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, já instaurado na realidade brasileira, agrava-se consideravelmente frente às desigualdades preexistentes, fazendo com que esse contexto pandêmico também reverbere negativamente no desenvolvimento das aprendizagens dessas crianças. O modo de fazer pesquisa, as lentes que observaram esse fenômeno, as estratégias de análise também devem condizer com tal contexto.

Assim, as etapas da pesquisa foram (re)formuladas a partir de toda essa complexidade, resultando em três momentos: o estudo-piloto (que aconteceu antes da pandemia), a aplicação de um questionário on-line com professores do 5º ano da rede municipal de Fortaleza e a produção de dados por meio de instrumentos aplicados durante a realização de um curso on-line (Etapa *co-labor-ativa*: diálogos entre professores/pesquisadoras) sobre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Esses dois últimos ocorreram em concomitância à pandemia.

### 3.1.1 Aproximações com o campo - o estudo-piloto

O ponto de partida deste percurso investigativo, imbuído de “curiosidade-inquietações” pelo campo de pesquisa, pelos possíveis participantes, pela aproximação com a problemática levantada nesta investigação, aconteceu a partir de um estudo-piloto realizado numa escola da rede pública de ensino de Fortaleza, situada no Distrito 1 de Educação. “A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56).

Nesse sentido, buscamos primeiramente, junto à Secretaria Municipal de Educação do Estado do Ceará - autorização para a realização da pesquisa<sup>26</sup>, assim como acesso aos dados do Sistema de Acompanhamento da Gestão Escolar (SGE) referentes aos estudantes matriculados na rede de ensino municipal que são considerados com dificuldades na aprendizagem, que apontou um quantitativo geral de 1.135 crianças do 1º ao 5º ano.

Os dados divulgados no SGE-SME mapeiam os estudantes considerados com dificuldades na aprendizagem de acordo com os critérios/designações postas em seu sistema/SME – aqueles que possuem laudo médico atestando, de acordo com o CID10 (Código Internacional de Doenças) algum “Transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares”, como dislexia, disortografia, discalculia ou, ainda, o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA/TDAH).

Para que sejam catalogadas nesse sistema, obrigatoriamente a criança precisa ter recebido um laudo médico (segundo informações dos técnicos da SME que tivemos contato). Todavia, para além desse grupo de alunos, outros tantos, sem diagnóstico médico, também estão nas escolas apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Reforçamos, com isso, que nos interessa essa realidade ampliada - aquela que extrapola os números e os laudos médicos e retrata a realidade nas salas de aula das escolas municipais de Fortaleza.

Para tanto, nessa primeira imersão em campo, entramos em contato com a direção da escola que autorizou a aplicação de uma avaliação dos níveis de leitura e de escrita das crianças, bem como uma conversa inicial com as professoras da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado.

---

<sup>26</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos e obteve aprovação mediante o parecer de nº 4.565.498.

Dessa forma, o estudo-piloto aconteceu com 15 crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, independentemente de elas serem ou não consideradas com dificuldade na leitura e na escrita pelas suas professoras, ou seja, com a turma toda. Utilizamos o instrumento de “Avaliação da leitura e da escrita”, Figueiredo *et al.* (2009). Os detalhes dessa experiência estão dispostos no Apêndice A.

Em suma, o estudo mostrou que, mesmo sem laudo e ainda em etapa de alfabetização, algumas crianças são apontadas por suas professoras como com dificuldades na leitura e na escrita. De acordo com essa primeira experiência, de caráter exploratório, pareceu-nos que as crianças consideradas com dificuldades na leitura e na escrita são aquelas que apresentam um ritmo mais lento de aprendizagem e ainda estão construindo estratégias iniciais e importantes para adquirir fluência e domínio do SEA. Decerto, enfrentam o desafio de precisar “correr atrás” e esforçar-se bem mais que os demais para conseguirem concluir uma mesma atividade e outras situações pedagógicas mais singularizadas a seus níveis no processo.

Apresentamos, então, o detalhamento dessa experiência à banca de qualificação deste trabalho que, ao refletir sobre esses dados e relacioná-los aos objetivos de pesquisa da tese, indicaram a escolha de outras séries, fora do ciclo - 3º, 4º e/ou 5º anos, donde, após amadurecimento de ideias com a orientadora, optamos por seguir a pesquisa com foco nos professores e estudantes do 5º ano, visto que essa série representa a finalização do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os anos iniciais, em que, teoricamente, as crianças já devem apresentar as habilidades de leitura e de escrita bem desenvolvidas.

### 3.1.2 *Aplicação do questionário on-line*

Realizado o processo de primeira qualificação do projeto de tese e, definido o público deste estudo com a ajuda da banca avaliadora, professores do 5º ano do Ensino Fundamental, iniciamos o processo de construção dos dados utilizando como instrumento, um questionário on-line do Google Forms<sup>27</sup>.

O intuito, nesse momento, era chegar ao máximo possível de professores para que pudessemos conhecer o campo (as crianças nomeadas com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e, em alguma medida, os saberes-práticas de seus professores), portanto, a

---

<sup>27</sup> O Google disponibiliza, gratuitamente, uma ferramenta de produção de formulários on-line, *Google Forms*, que nos permite realizar perguntas a muitas pessoas através da divulgação no WhatsApp, e-mail, dentre outras ferramentas tecnológicas. Ao acessar o link, o respondente teve acesso às informações sobre a pesquisa e as perguntas a serem respondidas. Os dados são categorizados pela própria ferramenta e foram analisados pelas pesquisadoras.

escolha desse instrumento fora acertada, visto que, segundo Gil (2008), o questionário possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo geograficamente distantes; permite que as pessoas respondam-no no momento em que julgarem mais conveniente e não expõem os respondentes à influência de opiniões.

Para a elaboração das perguntas, entendendo que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121), consideramos a necessidade de fazer uma caracterização dos professores participantes (identificação, idade, formação, ano de conclusão da graduação, tempo de docência, distrito educacional em que atua e cursos que fez nos últimos três anos); de ter perguntas voltadas para a caracterização das crianças que eles consideram estar com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, seus saberes sobre o tema (potencialidades, dificuldades, o que mais gostam e o que menos gostam de participar/fazer em sala de aula, as competências/saberes que essas crianças precisam apresentar no 5º ano); assim como ter perguntas voltadas para as práticas utilizadas junto a essas crianças (estratégias de ensino, suportes, experiências docentes).

Concluimos o questionário perguntando quais conteúdos esses professores desejariam estudar numa formação sobre “estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” para desde, já coletarmos pistas para a continuidade do estudo de campo. Os respondentes tiveram, ainda, a possibilidade de assinalar no questionário o ícone demonstrando interesse em participar da próxima etapa da pesquisa que viria a contemplar estudos e encontros virtuais, análises de casos e situações pedagógicas.

Vale ressaltar que, como componente ético, foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como incluído o item onde o respondente poderia assinalar (ou não!) o campo de concordância com a participação voluntária no processo, comprovando a adesão à pesquisa.

Finalizado o processo de elaboração e de formatação no Google Forms, o questionário, composto por 16 perguntas, sendo 6 subjetivas/abertas e 10 objetivas/múltipla escolha, foi divulgado pelas redes sociais. A divulgação estendeu-se entre os meses de agosto e dezembro de 2020 e demandou significativo esforço para que chegassem até os professores, visto que, em decorrência da pandemia da COVID-19 e seus difíceis desdobramentos, perdemos as possibilidades de um contato mais aproximado com os professores, restando-nos usar nossas redes sociais e nossos contatos pessoais para que esse questionário circulasse entre grupos de professores. Também identificamos que, diante das intensas e repentinas demandas advindas

das “transformações” em tempo recorde demandadas pelo ensino remoto emergencial, muitos professores mostraram-se indisponíveis à participação.

Assim, frente à necessidade de um maior empenho nesse estímulo à participação dos professores, contamos com uma verdadeira mobilização das pesquisadoras, de outros pesquisadores da universidade (sobretudo membros-colaboradores do Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores<sup>28</sup>), de amigos/amigas professores/professoras e afins com campanhas de divulgação via “Lista de transmissão” e status no WhatsApp, posts no Instagram.

Ao final desse processo, recebemos 46 respostas ao questionário, sendo 3 delas repetidas (um professor enviou as respostas em duplicidade). Além disso, 1 respondente não era professor do município de Fortaleza (PQ28), um requisito de participação. Assim, ao final, ficamos com 42 professores do 5º ano da rede municipal de ensino de Fortaleza respondentes/participantes dessa etapa da pesquisa, sendo 11 do gênero masculino e 31 do gênero feminino.

Na sequência, apresentamos um quadro-resumo com a caracterização dos professores a partir dos dados construídos através do questionário:

**Quadro 3 - Caracterização dos professores respondentes ao questionário**

(continua)

Caracterização dos professores respondentes ao questionário					
Identificação (PQ-Professor/Questionário)	Idade	Formação	Ano que concluiu a graduação	Tempo de docência	Distrito
PQ1	59	Pedagogia Esp. Docência anos iniciais	2000	35	DIST 1
PQ2	57	Pedagogia	2003	40	DIST 1
PQ3	47	Pós-graduada (não diz em que )	2001	18	DIST 1
PQ4	40	-	2004	11	DIST 1
PQ5	39	Pedagogia	2012	1	DIST 1
PQ6	46	Pedagogia	1998	16	DIST 3
PQ7	50	Pedagogia	2005	19	DIST 4
PQ8	27	Pedagogia	2017	6	DIST 3
PQ9	32	Mestrado	2017	5	DIST 2
PQ10	47	Pedagogia	1999	20	DIST 1

<sup>28</sup> O Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores desenvolve permanentemente produções acadêmicas e distintas iniciativas de pesquisa e extensão nos seguintes eixos: Educação Especial e Inclusiva; Letramento e Alfabetização; Formação Docente. É vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FAGED/UFC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC) sob a coordenação da profa Dra. Francisca Geny Lustosa. Site: <https://proinclusao.ufc.br/pt/> e Instagram: @proinclusao\_ufc



### Quadro 3 - Caracterização dos professores respondentes ao questionário

(conclusão)

PQ11	39	Pedagogia	2004	14	DIST 5
PQ12	40	Pedagogia	2007	13	DIST 6
PQ13	26	Pedagogia	2016	4	DIST 5
PQ14	47	-	2003	20	DIST 2
PQ15	57	Pós-graduação	1991	25	DIST 4
PQ16	57	Especialização lato sensu	2000	20	DIST 6
PQ17	51	Pedagogia	2002	15	DIST 1
PQ18	43	Pedagogia	2006	12	DIST 1
PQ19	51	Pedagogia Bilíngue (especialista em Libras)	2016	15	DIST 1
PQ20	39	Pedagogia	2012	8	DIST 3
PQ21	49	Pedagogia	1994	31	DIST 2
PQ22	33	Pedagogia	2010	9	DIST 5
PQ23	55	Bacharel em Filosofia, Licenciatura em Pedagogia e Esp. em Psicopedagogia	2009	19	DIST 6
PQ24	38	Superior	2005	12	DIST 6
PQ25	36	Pedagogia	2006	13	DIST 3
PQ26	57	Pós-graduada	2016	28	DIST 6
PQ27	39	Pós-graduada	2004	12	DIST 5
PQ28	39	Pedagogia	2002	22	ESCOLA PARTICULAR
PQ29	32	Pedagogia	2012	4	DIST 4
PQ30	52	Superior	2004	20	DIST 4
PQ31	60	Pós graduada em gestão e avaliação	1988	30	DIST 4
PQ32	45	Superior Completo	2015	-	DIST 1
PQ33	52	Pedagogia	2002	30	DIST 4
PQ34	41	Especialista	2007	14	DIST 5
PQ35	62	Pós-graduação	2002	22	DIST 4
PQ36	42	Especialista	2004	8	DIST 3
PQ37	41	Pedagogia e Ciências sociais	2008	8	DIST 2
PQ38	52	Pedagogia	2017	10	DIST 6
PQ39	29	Pedagogia	2013	7	DIST 6
PQ40	24	Pedagogia	2018	2	DIST 5
PQ41	57	Pedagogia	2010	9	DIST 1
PQ42	28	Pedagogia	2017	3	DIST 1
PQ43	49	Especialização em Língua Portuguesa	1997	23	DIST 1

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, os professores participantes dessa etapa da pesquisa têm idade entre 24 e 62 anos, possuem graduação em Pedagogia, em sua maioria e, alguns, cursaram pós-graduações (especializações, mestrado e doutorado). O mais recente egresso da Pedagogia concluiu o curso em 2018 e o mais antigo, em 1988. Desses respondentes, treze (13) são professores do Distrito 1; quatro (4) deles são professores do Distrito 2; cinco (5) professores atuam no Distrito 3; sete (7) são professores do Distrito 4; seis (6) professores são do Distrito 5 e sete (7) professores atuam no Distrito 6.

#### 3.1.3 Etapa co-labor-ativa: diálogos entre professores/pesquisadoras

A segunda etapa de campo da pesquisa ocorreu em meio à pandemia da COVID-19. Diante do contexto de intenso sofrimento, isolamento social e das constantes mudanças na

vida as quais ficamos expostos - pesquisadoras e professores, o planejamento desta etapa perdurou quase um ano inteiro (2020-2021), entre constantes reformulações de propostas que atendessem aos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que proporcionasse uma vivência “saudável”, possível e significativa aos professores.

Para realizar essa etapa colaborativa, almejamos criar um espaço de estudo coletivo, de formação de professores, de diálogos sobre a sala de aula, de troca de saberes, de inspirações e planejamentos para práticas pedagógicas e, também, um espaço de encontros, mesmo diante do obrigatório, necessário e seguro isolamento social. Daí a decisão de planejar e promover um curso on-line, com formato colaborativo, em que todos e todas – pesquisadoras e professores/cursistas – compartilhariam um ambiente de ensino e aprendizagem sobre as questões relacionadas às dificuldades na leitura e na escrita. Essa experiência permitiu-nos mapear o que os professores relataram sobre a temática e, a partir disso, fazer a análise dos seus saberes-práticas.

O curso “Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” é um dos 9 que estão dentro do Projeto Guarda-chuva “pro-inclusão.cursos.ufc”, instalados no Moodle da plataforma do laboratório Multimeios/UFC. Os “Cursos do Pró-Inclusão: Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas”, ocorrem no âmbito do Projeto Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores; da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação da professora Geny Lustosa em parceria com membros-colaboradores (pesquisadoras, professoras, graduandos, pós-graduandos, funcionários da rede pública de ensino, dentre outros).

### *3.1.3.1 O curso “Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” – um espaço de construção de dados*

Iniciamos os trabalhos dessa etapa com a divulgação do curso nas redes sociais (e-mails, Instagram e WhatsApp). O folder foi divulgado no dia 19 de outubro de 2021, principalmente nas redes sociais do Pró-inclusão (Instagram @proinclusao\_ufc) e das pesquisadoras, em grupos de WhatsApp de professores e e-mails de contatos adquiridos através dos questionários (1ª etapa da pesquisa de campo).

**Figura 2 - Banner de divulgação do curso<sup>29</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

Recebemos inscrições de diversos professores e, em menos de 24 horas, já tínhamos 100 professores inscritos. Fechamos o link de inscrição neste momento considerando a característica do trabalho que viria a ser desenvolvido no curso e, também, respeitando a quantidade máxima de pessoas que comportaria na sala on-line da Plataforma Google Meet.

Após o período de inscrição, entramos em contato individualmente com cada um dos mais de 100 inscritos para confirmar seus dados e iniciar o processo de cadastramento na Plataforma Moodle. Constatamos que, dos 100 professores inscritos, um número considerável deles não preenchia ao pré-requisito base de participação no curso: ser professor(a) do 5º ano.

<sup>29</sup> *#pracegover #paratodosverem* Banner com fundo branco e detalhes na cor laranja e marrom. Na parte superior esquerda tem a logo da UFC e ao lado, na parte superior direita, a logo do Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Abaixo do lado esquerdo está escrito: “Professores do 5º ano, participem!” Ao lado direito uma arte de uma flor centralizada, superior a flor tem uma balão cor bege e inferior laranja, com uns pontinhos pretos. Abaixo, numa tarja laranja, está escrito em letras pretas: "CURSO REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA". Abaixo, a informação: Mediadora: Professora Mestra Juliana Silva Santana. Abaixo, os contatos da professora: “Contato: juliana.santana@uece.br / 989582423. No lado direito, a foto da mediadora Juliana Santana. Abaixo, no canto inferior esquerdo, um balão na cor marrom. Centralizado a informação: Certificado de 40h/a, abaixo, (Grupo de pesquisa Pró-inclusão e PREX/UFC) coordenação: Professora Geny Lustosa. Logo abaixo, em caixa alta, CURSO TOTALMENTE ONLINE, EM FORMATO REMOTO. Abaixo na cor vermelha, Atividades síncronas e assíncronas. Centralizado inferior, Inscrições no link: <https://forms.gle/ntWgu4QR5aKahsA1A>.

Esses professores que se inscreveram mesmo não lecionando no 5º ano relataram que tentaram a inscrição por terem um grande desejo de conhecer mais a temática e fortalecer seus saberes sobre o tema. Dentre esses, tivemos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores de outros anos do Ensino Fundamental, em menor expressividade professores da Educação Infantil e do Ensino Médio. Tivemos também a inscrição de duas professoras de nível técnico.

Para o cadastramento na Plataforma Moodle, era necessário acessar a página do Multimeios UFC, através do link <https://hbn.multimeios.ufc.br/moodle/> e inserir alguns dados pessoais. Acompanhando todo esse processo, bem como os encontros síncronos do curso, contamos com a colaboração da bolsista voluntária do Grupo Pró-inclusão, a pedagoga em formação Venythais Costa (UFC).

A etapa do cadastramento foi estimulada pela pesquisadora através da divulgação de um vídeo-tutorial nas redes sociais e, também, pelo acompanhamento on-line da pesquisadora e da bolsista para todos os professores que apresentaram dificuldades em fazer seus cadastros sozinhos. No entanto, mesmo diante dessa disponibilidade, muitos professores inscritos desistiram do curso não chegando sequer a realizarem os seus cadastros. Ao final dessa etapa, totalizaram 23 professores cadastrados.

No intuito de nos aproximarmos ainda mais desses professores do 5º ano, cadastrados ou não na plataforma, criamos também um grupo no WhatsApp a fim de divulgarmos informações sobre o curso, os temas a serem discutidos, as lives programadas para acontecer, dentre outras demandas levantadas pelos professores, como dúvidas sobre horários, participação, certificação, cadastramento, entre outras.

A programação do curso envolveu 8 datas, entre os meses de novembro e dezembro de 2021, sendo uma live de abertura com o tema “Por que algumas crianças não se alfabetizam? Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita” ministrada pela Professora Dra. Socorro Alencar (UFSJ) através do canal do YouTube do Pró-inclusão (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=0pBmCdfVVrQ&t=2732s>); quatro encontros síncronos para o desenvolvimento das discussões e das atividades realizadas pelas pesquisadoras e professores e uma live de encerramento “Aprendizagem da leitura e da escrita e os desafios postos ao ensino”, ministrada pela professora Telma Ferraz Leal (CEEL/UFPE) disponível no link [https://www.youtube.com/watch?v=RcO3Ay\\_3CXw&t=1299s](https://www.youtube.com/watch?v=RcO3Ay_3CXw&t=1299s). Para a realização das

lives de abertura e de encerramento, contamos com o suporte da equipe do Plurissaberes BCH UFC<sup>30</sup>. A seguir, apresentamos o cartaz de divulgação da programação do curso.

**Figura 3 - Banner de divulgação do cronograma do curso<sup>31</sup>**

**CURSO REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**  
**PROGRAMAÇÃO**

<b>10.11</b>	<b>PALESTRA DE ABERTURA</b> "Por que algumas crianças não se alfabetizam? Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita" com a Profa Dra Socorro Alencar, às 19h30min, pelo YouTube Pró Inclusão
<b>11.11</b>	<b>ENCONTRO SÍNCRONO</b> FASE 1: PREPARANDO O TERRENO "Quem são meus alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?", com a pesquisadora Profa Juliana Santana, às 19h, pelo Google Meet
<b>18.11</b>	<b>ENCONTRO SÍNCRONO</b> FASE 2: PLANTANDO SEMENTES "Saberes-práticas docentes sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita", com a pesquisadora Profa Juliana Santana, às 19h, pelo Google Meet
<b>02.12</b>	<b>ENCONTRO SÍNCRONO</b> FASE 3: CUIDANDO DO JARDIM "Mediação das aprendizagens junto aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita: construindo uma aula inclusiva", com a pesquisadora Profa Juliana Santana, às 19h, pelo Google Meet
<b>07.12</b>	<b>PALESTRA (LIVE)</b> "Aprendizagem da leitura e da escrita e os desafios postos ao ensino" com a Profa Dra Telma Ferraz Leal (CEEL/UFPE), às 19h30min, pelo YouTube Pró Inclusão
<b>16.12</b>	<b>ENCONTRO SÍNCRONO</b> FASE 4: OBSERVANDO O FLORESCECER "Avaliando a leitura e escrita de alunos com dificuldades na aprendizagem", com a pesquisadora Profa Juliana Santana, às 19h, pelo Google Meet

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>30</sup> O Plurissaberes é um projeto vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e coordenado por bibliotecárias/os que atuam na mediação da informação técnico-científica transmídia. Coordenação do projeto na PREX/UFC e nas mídias sociais: Joana Páscoa; Supervisão de live streaming e administração do podcast: Edvander Pires e Direção do Sistema de Bibliotecas da UFC: Felipe Ferreira da Silva

<sup>31</sup> *#pracegover #paratodosverem* Cartaz com fundo branco e detalhes na cor laranja. Na parte superior com uma tarja na cor laranja, à esquerda tem a logo da UFC e, ao lado, na parte superior centralizado, a logo do Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. À direita, a arte de uma flor, subscrita num círculo cor bege e outro de cor laranja. Abaixo, centralizado, está escrito em letras pretas: "CURSO REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA". Abaixo, a palavra PROGRAMAÇÃO seguida de uma tabela que alterna tarjas laranja com texto em preto, indicando datas e as respectivas atividades de cada dia, a saber: 10.11 Palestra de abertura; 11 e 18.11 e 02 e 16.12 encontros síncronos, um para cada fase do curso e 07.12: Palestra (live) de encerramento.

A primeira live teve um importante significado para a continuidade da nossa pesquisa, visto que antes dessa data (em 04 de novembro) propusemos um encontro síncrono com os professores cadastrados e, nesse dia, apenas duas professoras compareceram. Conversamos sobre o curso, seus interesses e fizemos uma breve apresentação. No entanto, consideramos que com esse quantitativo, sobretudo diante do número de inscrições, precisaríamos de mais mobilização para trazer os professores, já nitidamente cansados das rotinas frente às telas, lives, bem como das atividades de finalização do ano letivo.

Assim, ao propor um diálogo com a professora Socorro Alencar (UFSJ), uma pesquisadora de referência nacional nas discussões sobre alfabetização, tendo desenvolvido pesquisa relacionando a temática às condições frente à pandemia, entendemos que os professores teriam ali uma vivência significativa e mobilizadora. Nesse dia, alcançamos 95 pessoas assistindo simultaneamente e muitas delas interagindo através do chat. Hoje (em junho de 2022) a live tem 733 visualizações.

**Figura 4 - Banner de divulgação da live de abertura<sup>32</sup>**



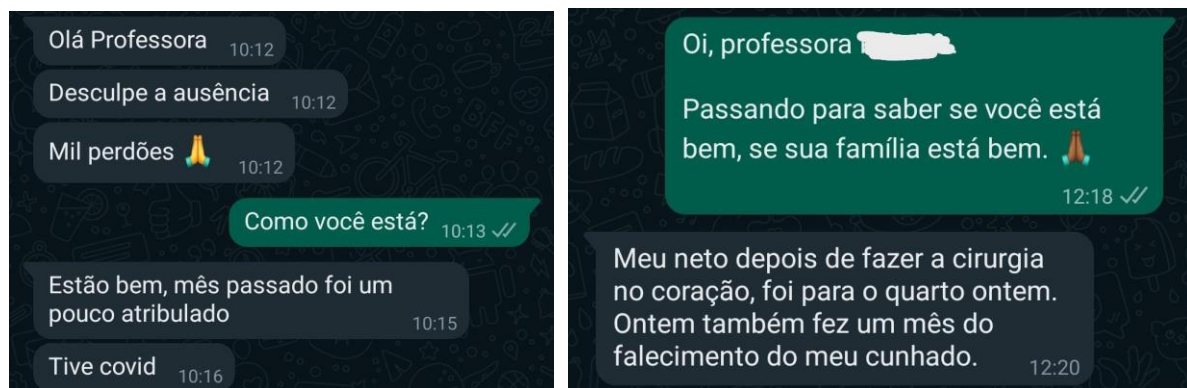
Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>32</sup> *#pracegover #paratodosverem* Cartaz com fundo amarelo e detalhes na cor laranja. Na parte superior esquerda tem a logo da UFC e, ao lado, na parte superior direita, a logo do Grupo de Pesquisa Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Abaixo, está escrito "Curso Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita". Abaixo, numa tarja laranja, está escrito em letras brancas: PALESTRA DE ABERTURA. Abaixo, o título da live: "Por que algumas crianças não se alfabetizam? Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita". Abaixo, o desenho de um calendário indicando "Quarta, dia 10"; o desenho de um relógio informando "19h30min" e uma logo do YouTube indicando "Canal Pró Inclusão". Abaixo, a informação: Atividade vinculada à pesquisa de doutorado "Saberes-práticas docentes sobre dificuldades na aprendizagem" (PPGE/FACED/UFC). No lado superior direito, consta a foto da Profa. Dra. Socorro Alencar (palestrante) e no canto inferior, a foto da mediadora Juliana Santana.

Na noite seguinte à live, fizemos um novo encontro síncrono iniciando as discussões com o grupo. Contamos, nessa data, com a participação de 10 professoras. O segundo encontro síncrono contou com a participação de 11 professores, sendo que apenas 3 deles estavam também no primeiro. O terceiro encontro síncrono, já no mês de dezembro contou com a participação de apenas três professoras, que também estiveram no encontro síncrono de fechamento do curso.

É válido salientar que, mesmo se mostrando desejosos em participar, muitos professores tiveram problemas para manterem-se ativos nos encontros síncronos visto as atividades da escola (planejamentos – inclusive, pois há época estavam acontecendo as avaliações do SAEB, confecção de recursos didáticos etc), as responsabilidades domésticas (que comumente são realizadas à noite, após o horário de trabalho formal e, sobretudo, pelas mulheres), o cansaço perante o dia de trabalho e o já desgastado uso de telas para cursos e lives e por questões de saúde dos próprios professores e de seus familiares. Em decorrência da pandemia, muitas pessoas estiveram internadas ou isoladas em tratamento em casa; outras tantas não sobreviveram. Esse era o contexto.

**Figura 5 - Prints de tela do WhatsApp da pesquisadora em contato com as professoras<sup>33</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de uma pesquisa que tangenciou um recorte qualitativo mais aprofundado, ter os mesmos professores em todas as etapas não era uma prioridade. Sem dúvidas, as ausências e desistências ao longo do percurso, abalaram as pesquisadoras e o planejamento das atividades, fazendo-nos, inclusive, repensar a sua continuidade. No entanto, entendemos

<sup>33</sup> *#pracegover #paratodosverem* Imagens de prints da tela do WhatsApp com fundo preto e letras brancas, de uma conversa da pesquisadora em contato com as professoras participantes do curso. À esquerda, a professora, na conversa, pede desculpas pela ausência e informa que teve Covid. À direita, a pesquisadora entra em contato com a professora para saber como ela está e informa que o neto fez uma cirurgia do coração e que faz um mês do falecimento do cunhado.

que diante do cenário caótico decorrente da pandemia e da má gestão governamental no país, bem como dos prazos para a realização e finalização desta pesquisa de doutorado, o possível seria dar sequência ao campo. Assim o fizemos.

Nos encontros síncronos, trouxemos a temática estudada sob diversos vieses a serem discutidos com os professores. O curso foi usado como estratégia metodológica para a produção de dados e, para tal, organizado em momentos síncronos e assíncronos com duração total de 2 meses - novembro e dezembro de 2021. Os momentos assíncronos envolveram estudos e leituras indicadas, bem como a realização de atividades na Plataforma Moodle. Já os momentos síncronos aconteceram na Plataforma Google Meet e foram planejados em quatro fases, a saber: “Fase 1: Preparando o terreno”; “Fase 2: Plantando sementes”, “Fase 3: Cuidando do jardim” e “Fase 4: Observando o florescer”.

Para usar a Plataforma Moodle, tivemos um breve momento de apresentação do Multimeios - UFC com o professor Hermínio Borges Neto e uma equipe de pesquisadores-colaboradores e outro momento, de formação pessoal, com os pesquisadores e amigos Tatiana Paz e Andy Monroy, que já tendo experiência com a plataforma, colaboraram com a experimentação da pesquisadora em montagem de curso/atividades numa plataforma digital; este que foi mais um importante desafio da pesquisa de campo. Desse encontro, ressaltamos ainda que foram concebidas e realizadas as artes que anunciariam cada fase do curso. As fases foram inspiradas nos processos de sementeira, cultivo e florescer de ideias, de concepções, de aprendizagens, de saberes. As artes, para além dos aspectos naturais do processo (Sol e chuva, terreno, fases ao longo do tempo), fazem referência à Marielle Franco, socióloga e política brasileira, mulher negra e periférica que foi brutalmente assassinada (um crime ainda sem respostas, pois ainda não sabemos quem mandou matar Marielle!) e que espalhou suas sementes de luta, de justiça social e de empoderamento feminino negro na sociedade, gerando um imenso jardim - do qual também faço parte - que mantém ativa a memória e o legado da ex-vereadora, ao mesmo tempo em que suscita a continuidade da busca por uma sociedade mais justa e igualitária, propósito-base das reflexões levantadas nesse texto/trabalho.



**Figura 6 - Arte utilizada no curso on-line representando cada fase<sup>34</sup>**



Fonte: Produzidas por Andy Monroy (2021).

Assim, os conteúdos trabalhados no curso foram: 1. A caracterização das (crianças com) dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva social; 2. A (re)produção do fracasso escolar e a manutenção das desigualdades sociais e suas relações com as estruturas de gênero, raça e classe; 3. Saberes-práticas docentes sobre as dificuldades na aprendizagem; 4. Ensino da leitura e da escrita numa perspectiva inclusiva.

A cada encontro síncrono, utilizamos momentos de exposição dialogada, sobretudo trazendo dados e teorias que nos ajudassem a pensar a temática dos saberes-práticas de professores sobre seus estudantes com dificuldades na leitura e na escrita, bem como fizemos entrevistas coletivas, questionando os professores sobre suas vivências em sala de aula no contexto das demandas de pesquisa, revisitando conceitos estudados, debatendo fatos e opiniões registradas nas atividades e no próprio desenrolar dos encontros e buscando, de forma recorrente, “eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

<sup>34</sup> #pracegover #paratodosverem Imagem contendo 4 layouts referentes a cada fase do curso. A primeira imagem localizada à esquerda superior tem detalhes que representam um terreno vazio e pingos de chuva; na parte inferior centralizado com tarja verde, a informação: Fase: Preparando o terreno. A segunda imagem, localizada no canto superior direito, possui a mesma imagem da fase 1, acrescida do detalhe centralizado de uma bola na cor amarela representando o sol, com foto de mulheres negras com placas de “Mariele Franco, presente”; centralizado na parte inferior a tarja verde com a informação: Fase: Plantando a semente. A terceira imagem no canto inferior esquerdo, possui a mesma imagem da fase 2, acrescida de folhas e flores próximas às imagens das mulheres; centralizado na parte inferior, a tarja verde com a informação: Fase: Cultivando o jardim. A quarta imagem, localizada no canto inferior direito, tem a mesma imagem da fase 3, acrescida da foto, centralizada e em destaque, de Mariele Franco; centralizado na parte inferior, a tarja verde com a informação: Fase: Observando o florescer.

Ainda apoiadas em Aguiar e Ozella (2013), buscando “aprimoramento e refinamento analítico”, utilizamos como procedimentos metodológicos no curso estudo e confecção de casos de ensino, produção e reflexão sobre as Histórias de vida das professoras, preenchimento de um instrumental de caracterização das crianças inspirado em Lustosa (2009, p. 189) “Triangularização, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica”, avaliação da leitura e da escrita das crianças realizadas pelas professoras, além dos fóruns, chats, posts na plataforma, dentre outros.

Nas atividades de finalização do curso, contamos com mais uma live, ministrada pela professora Telma Leal (UFPE) e mediada pelas pesquisadoras. A apresentação discutiu os desafios do ensino da leitura e da escrita e, também, atingiu um expressivo número de participantes, alcançando atualmente 555 visualizações. Com ela, conseguimos revisitar diversas discussões já realizadas no grupo participante da pesquisa e ampliá-las mediante a vasta experiência da professora apresentadora.

**Figura 7 - Banner de divulgação da live de encerramento do curso<sup>35</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

O último encontro síncrono contou com a participação de apenas três professoras, as que conseguiram manter-se ativas durante todo o processo, realizamos uma atividade de avaliação coletiva e de autoavaliação que possibilitou refletirmos juntas sobre o que fora semeado, cultivado, o que floresceu, o que ainda precisa de mais cuidados, o que precisa ser replantado, o que não desabrochou...

<sup>35</sup> *#pracegover #paratodosverem* Card verde divulgando Palestra "Desafios no ensino da leitura e da escrita". Dia 07/12/2021, às 19h. O banner exibe as fotos de rosto da palestrante Telma Leal (UFPE) e das mediadoras professoras Geny Lustosa (UFC) e Juliana Santana (PPGE-UFC). Informa ao centro, que a transmissão será multiplataformas com os ícones do YouTube, Facebook, Instagram e Twitter. Abaixo, uma tarja branca com as logomarcas dos colaboradores: Pró-inclusão, Inclusive\_br, Núcleo de Estudos em Educação (NEEd), FUNCAP, Plurissaberes, Biblioteca de Humanas da UFC e Universidade Federal do Ceará

### 3.1.3.2 *Procedimentos metodológicos utilizados no curso*

Iniciamos o curso propondo a construção de uma “Linha do Tempo” (ver Apêndice B), uma das estratégias formativas inspiradas na abordagem metodológica das histórias de vida (JOSSO, 2004; GALVANI, 1997). Essa atividade teve como propósito proporcionar a formação de vínculos entre o grupo a partir do compartilhamento das histórias pessoais e profissionais das participantes e, ao conhecer o grupo, também minimizar os efeitos do distanciamento social, criando possibilidades de identificação e de criação de laços.

Instigando os professores a escreverem/falarem sobre quem eles são, o que eles sabem sobre dificuldades na leitura e na escrita e o que já vivenciaram e foi marcante na experiência docente junto a essas crianças, conseguimos elementos para pensar o desenvolvimento do curso a partir dessas demandas, dessas realidades, dessas zonas de desenvolvimento.

Na sequência, sugerimos aos professores a utilização de casos de ensino (ver Apêndice C), uma ferramenta de formação e investigação que são “narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 390).

Sobre os casos de ensino nos inspiraram, procedimentalmente, os estudos de Nono e Mizukami (2006), Nono (2005), Cavalcante (2018) e Paixão (2018), que utilizaram em suas pesquisas com professores e professoras buscando desvelar realidades cotidianas e provocar reflexões acerca das práticas pedagógicas em diferentes contextos, bem como, Weisz (2002) e Santos (2013) com exemplos de casos de ensino dos quais, alguns desses foram utilizados no curso<sup>36</sup>.

Dessa forma, tanto nós apresentamos casos de ensino envolvendo situações de ensino de leitura e de escrita em sala de aula quanto solicitamos que os professores produzissem e compartilhassem seus próprios casos de ensino, assim, acessaríamos essa sala de aula e essas interações professor-alunos a partir dessas histórias. Traremos alguns exemplos de casos de ensino nos capítulos a seguir para compor a análise dos dados construídos em campo.

As problematizações sobre os casos de ensino e dos textos indicados (Charlot, 2002, 2000; Vigotski, 2019; Leal e Brandão, 2007; Solé, 1998), entre outros; foram mediadas por meio de entrevistas coletivas. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “As entrevistas

---

<sup>36</sup> Destaca-se, também, que os casos de ensino são utilizados em sala de aula no curso de graduação em Pedagogia – UFC, na metodologia de algumas disciplinas nas áreas de Alfabetização, Educação Especial e Educação Inclusiva, por exemplo. Os casos de ensino geram contextos para que as questões sejam pensadas de forma contextualizada e não apenas de forma hipotética, colaborando na formação desses futuros professores que se beneficiam com essa “aproximação” com a sala de aula e estudantes reais.

devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas”. Assim, considerando os temas de cada encontro, as devolutivas advindas das respostas dos professores às atividades na plataforma e as falas trazidas nos encontros síncronos, fomos lançando questionamentos que suscitassem reflexões que ultrapassassem as já corriqueiras discussões sobre as crianças com dificuldades na aprendizagem, ou seja, intencionamos discutir, principalmente, as potencialidades dessas crianças, para além das dificuldades, a (re)produção sistêmica do fracasso escolar e as estratégias pedagógicas de mediação necessárias à superação das dificuldades.

Considerando como aspecto fundamental a caracterização das crianças consideradas com dificuldades pelas suas professoras, empregamos um instrumental previamente elaborado e utilizado por Lustosa (2009) em sua pesquisa de doutorado. A pesquisadora solicitou que as professoras listassem as dificuldades e as potencialidades das crianças que, segundo elas, apresentavam maiores dificuldades escolares. No desdobramento dessa atividade, observou-se que as professoras listaram rapidamente as dificuldades e demoraram a pensar o que preencheria o espaço destinado às potencialidades.

Entendemos que esse olhar mais amplo para a criança como uma pessoa completa, e não apenas uma pessoa com dificuldades, é fundamental na mobilização de estratégias de ensino e de mediação das aprendizagens. Tal qual Lustosa (2009), corroboramos que tal atividade é urgente e, infelizmente, continua não sendo sistematicamente empregada pelos professores. Assim, o uso do Instrumental de caracterização das crianças nomeado “Triangularização, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica” (LUSTOSA, 2009), representou uma confirmação do achado de pesquisa de anos atrás configurando ainda hoje como uma problemática persistente e, portanto, adequa-se bem enquanto instrumento de construção de dados no presente estudo (ver Apêndice D).

Na composição de atividades do curso, utilizamos ainda um formulário (Google Forms - <https://forms.gle/bgZoJYAz5f6bYBV88>) em um dos encontros síncronos, para coletar dados sobre o perfil socioeconômico das crianças em questão, com informações sobre gênero, classe e raça a partir do olhar de seus professores. Solicitamos ainda, que as professoras realizassem uma avaliação da leitura e da escrita das crianças tomando por base os estudos realizados em grupo, nos encontros síncronos, apoiados em Soares (2020), Figueiredo *et al.* (2009), Leal e Brandão (2007) e Solé (1998), entre outros autores que versam sobre o ensino da leitura e da escrita, bem como as possibilidades de avaliação dessas aprendizagens.

Diretamente na plataforma, utilizamos fóruns, chats, postagens de atividades, discussão de vídeos/filmes, dentre outros. Para ilustrar, apresentamos aqui alguns prints de tela da interface do curso, na Plataforma Moodle, seguidos de descrição:

**Figura 8 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 1<sup>37</sup>**

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira fase do curso, solicitamos a produção das Histórias de vida, a participação dos professores em dois fóruns: i. sobre o caso de ensino “Volta às aulas” e ii. sobre Ensino, Aprendizagem e Pandemia e a realização da atividade “Quem são meus alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita”.

<sup>37</sup> *#pracegover #paratodosverem* Imagem de print da tela do curso com fundo na cor branca trazendo informações sobre a primeira fase do curso “Reflexões sobre dificuldades na aprendizagem”, bem como textos e atividades propostas para o estudo. A arte descrita indicando a primeira fase do curso “Preparando o terreno” repete-se aqui.

**Figura 9 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 2<sup>38</sup>**

https://hbn.multimeios.ufc.br/moodle/course/view.php?id=142

Fase 2: Plantando as sementes

ENCONTRO SÍNCRONO: Data (18.11.2021)  
Nesse encontro síncrono discutiremos as dificuldades na aprendizagem numa perspectiva social, discutindo gênero, raça, classe e suas possíveis relações com a temática, assim como, os saberes-práticas docentes. Faremos também o estudo do texto de Bernard Charlot.

AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA SOCIAL  
Nessa fase abordaremos as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita compreendendo-as no modelo social e buscando vincular tal caracterização aos alunos reais, do 5º ano do Ensino Fundamental, conhecendo-os em detalhe através de um caso de ensino.

PRODUZINDO UM CASO DE ENSINO  
Cursistas, compartilhem aqui seu caso de ensino! Estamos dispostos em conhecê-lo e refletir sobre ele.

ATIVIDADE "O FOTÓGRAFO" MANOEL DE BARROS  
Conforme indicado no texto "Caracterizando as dificuldades na aprendizagem numa perspectiva social", Manoel de Barros, em sua obra "O fotógrafo" nos inspira a fotografar momentos para contemplá-los com mais detalhes. Assim, você postará aqui alguns registros fotográficos da sua turma do 5º ano (preze pelo anonimato das crianças: borre o rosto ou insira emojis) e, em seguida, comentará o que você vê nessas fotografias.

FÓRUM "QUEM SÃO AS CRIANÇAS DA MINHA TURMA COM DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA?"  
Professores e professoras,  
Após realizarem as leituras propostas nessa fase, respondam às seguintes questões:  
1. Na sua turma de 5º ano tem alunos com dificuldades na aprendizagem? Como você chegou a essa conclusão?  
2. O que a escola (gestão e professores) tem feito, de forma efetiva, para promover o progresso das aprendizagens dos estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita?

A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR  
FÓRUM "A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR"  
i. Para você, existe alguma relação entre gênero, classe, raça e dificuldades na aprendizagem na sua turma? Quais(s)?  
ii. De que forma a cultura de seus alunos é abordada/vivenciada na sua sala de aula?  
iii. Descreva quais as práticas de linguagem você utiliza que, na sua concepção, quebram o ciclo do preconceito e da exclusão.

SABERES DOCENTES, MÓBEIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA  
Nessa fase dialogaremos sobre as referências epistemológicas, os móbeis e as relações com o saber de professores e professoras para ensinar crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a ler e escrever.

Fonte: Elaborado pela autora.

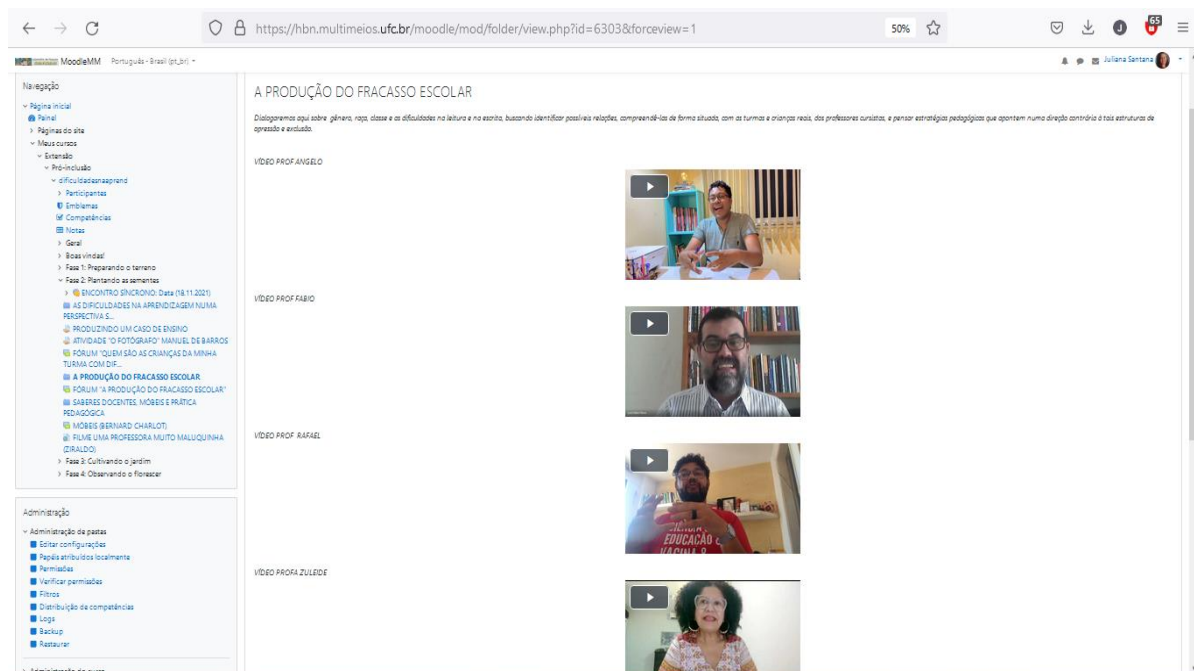
Na fase 2 do curso, disponibilizamos materiais para leitura e estudos sobre as dificuldades na aprendizagem numa perspectiva social, sobre a produção do fracasso escolar e sobre saberes docentes, móbeis e práticas pedagógicas. Os professores participaram de três fóruns: i. “Quem são as crianças da minha turma com dificuldades na leitura e na escrita”, ii. “A produção do fracasso escolar” e iii. “Móbeis - Bernard Charlot”. Também realizaram a produção de um caso de ensino e a atividade “O fotógrafo”, inspirado no poema de Manoel de Barros, sobre ver além do que está aparente. Indicamos ainda que os professores assistissem ao filme “Uma professora muito maluquinha”, produção inspirada no texto de Ziraldo, para estimular, entre outras, as discussões sobre práticas de ensino que viriam na sequência, e vídeos produzidos por professores e professora convidados por nós para discutir a produção do fracasso escolar.

Para a produção dessa mídia, contamos com a participação em vídeo da professora Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA); do professor Rafael dos Santos da Silva (UFC); do

<sup>38</sup> *#pracegover #paratodosverem* Imagem de print da tela do curso com fundo na cor branca trazendo informações sobre a segunda fase do curso “Reflexões sobre dificuldades na aprendizagem”, bem como textos e atividades propostas para o estudo. A arte descrita indicando a segunda fase do curso “Plantando sementes” repete-se aqui.

professor Luiz Fábio Paiva (UFC) e do professor Francélio Ângelo de Oliveira (IFCE), que discutem questões relacionadas à inclusão em educação em suas amplas esferas, são militantes e referência em educação. Todos os professores autorizaram o uso da imagem em áudio e vídeo, sem finalidade comercial, para ser utilizado no curso.

**Figura 10 - Print de tela do curso on-line mostrando os vídeos retrocitados<sup>39</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

Na fase 3 do curso, disponibilizamos materiais para leitura e estudos sobre mediação das aprendizagens, ensino da leitura e da escrita e construção de aulas inclusivas, dentre textos e indicações de vídeos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). O fórum “Mediação das aprendizagens” objetivou levantar os níveis de ajuda demandados pelas crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita. Como atividade, solicitamos que os professores realizassem a avaliação da leitura e da escrita das crianças, considerando as possibilidades de mediação frente à perspectiva inclusiva. O vídeo “Fala, professor!” com relatos de professores sobre suas práticas e comentários de Paulo Freire inspirou os debates síncronos.

<sup>39</sup> *#pracegover #paratodosverem* Imagem de print da tela do curso com fundo na cor branca mostrando vídeos retrocitados, trazendo informações sobre “A produção do fracasso escolar”, pertencente à segunda fase do curso. Foto do professor Ângelo de Oliveira (IFCE) – homem negro, cabelos pretos curtos, usa uma blusa cinza; abaixo, a foto do professor Fabio Paiva (UFC), homem pardo cabelos e barba preta, usa óculos de grau com armação preta, camisa de listras pretas e brancas e, ao fundo, uma estante de livros. Abaixo, a foto do professor Rafael da Silva (UFC) homem negro com cabelos cacheados pretos, barba preta e óculos de grau com armação preta. Usa uma camiseta vermelha escrito com letras brancas Ciência, Educação e vacina. Abaixo, professora Zuleide Queiroz (URCA) mulher negra com cabelos crespos pretos na altura do ombro. Usa óculos de grau com armação branca e blusa branca com estampa vermelha e gola vermelha.

**Figura 11 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 3<sup>40</sup>**

Fase 4: Observando o florescer



**AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Para a realização da "Avaliação da leitura e da escrita" estamos propondo um instrumental para orientar a produção de texto das crianças e outro para uma atividade de leitura.

**ENCONTRO SÍNCRONO (Data: 16.12.2021)**

Nesse encontro analisaremos a leitura e as produções de texto das crianças indicadas por seus professores como com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizaremos também os instrumentais "Escala de envolvimento da criança" e "Escala de empenhamento do adulto" (Oliveira-Formosinho, 2009).

**BALANÇO DA FORMAÇÃO**

Fonte: Elaborado pela autora.

Na última fase, trouxemos as atividades de leitura e de escrita realizadas pelas professoras para serem analisadas coletivamente, como um balanço da formação, revisitando os temas discutidos, explicitando as aprendizagens construídas e dúvidas ainda persistentes.

<sup>40</sup> *#pracegover #paratodosverem* Imagem de print da tela do curso com fundo na cor branca trazendo informações sobre a terceira fase do curso "Reflexões sobre dificuldades na aprendizagem", bem como textos e atividades propostas para o estudo. A arte descrita indicando a terceira fase do curso "Cultivando o jardim" repete-se aqui.



**Figura 12 - Print de tela do curso - Atividades da Fase 4<sup>41</sup>**

Fase 3: Cultivando o jardim

ENCONTRO SÍNCRONO (Data: 02.12.2021)

Nesse encontro síncrono conheceremos os casos de ensino produzidos pelos professores e pelas professoras cursistas discutindo o ensino da leitura e da escrita e a mediação das aprendizagens numa perspectiva inclusiva de educação.

ENSINO DA LETURA E DA ESCRITA

Trouxemos aqui algumas teorias e reflexões que nos ajudam a (re)pensar o ensino da leitura e da escrita para crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como, um artigo produzido pelas professoras Juliana Santana e Geny Lustosa com dados preliminares da pesquisa a partir de um questionário on-line respondido por professores do 5º ano da rede municipal de ensino de Fortaleza.

VIDEO Produção de textos na escola CEEI (1)

VIDEO Produção de textos na escola CEEI (2)

VIDEO Produção de textos na escola CEEI (3)

MEDIÇÃO DAS APRENDIZAGENS JUNTO ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA LETURA E ESCRITA

Para ressaltar a importância da mediação das aprendizagens junto às crianças com dificuldades na leitura e na escrita, trouxemos aqui um texto com reflexões sobre a teoria de Vigotski, assim como, um texto do próprio autor. Propomos que a leitura do texto "Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada" seja realizada minuciosamente, com marcações, apontamentos, reflexões e destaques de pontos que julgar relevantes à discussão.

FÓRUM - MEDIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Após o estudo dos textos sobre mediação e reflexões sobre as contribuições de Vigotski, responda ao fórum descrevendo:

- Quais os níveis de ajuda demandados pelos meus alunos com dificuldades na aprendizagem para desenvolverem a leitura e a escrita? Como eu tenho atendido (ou não) essas demandas?

CONSTRUINDO UMA AULA INCLUSIVA

O atendimento às demandas das crianças com dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita passa, necessariamente, por práticas pedagógicas inclusivas. Sendo assim, trouxemos um texto para ajudar-nos a refletir sobre a temática numa perspectiva inclusiva, assim como, sugerimos como atividade, uma autoavaliação das suas práticas pedagógicas, também do aspecto instrutivo-reflexivo.

VIDEO Professor-professor: Fala, Paulo Freire!

ATIVIDADE DE LETURA

Professora/Professor,

Considerando as discussões sobre o ensino e aprendizagem da leitura, poste aqui um (ou mais) vídeo(s) do(s) estudante(s) que você considera com dificuldades realizando uma leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todo esse rico e diverso grupo de procedimentos e instrumentos metodológicos possibilitaram a construção de uma vasta produção de dados a serem organizados, categorizados e analisados.

Para os encontros síncronos, que tiveram cerca de duas horas cada, utilizamos a ferramenta de videoconferência *Google Meet* e o recurso “Gravar”. Seguindo os aspectos éticos da pesquisa, ficou acordado que as imagens serviriam especificamente para que, posteriormente, a pesquisadora pudesse acessar esses diálogos e transcrevê-los. A transcrição das falas dos professores foi feita através da ferramenta on-line “*WebCaptioner*”, necessitando de alguns ajustes, quanto às pontuações e revisão de palavras e expressões regionais. Já a participação dos professores pelo chat ficou registrada em transcrição/espelho feita pela própria ferramenta do Meet e enviada ao e-mail da pesquisadora.

Para as atividades assíncronas, os dados ficaram registrados na plataforma Moodle e, em alguns casos, em que as professoras apresentaram dificuldades em utilizar as funções da

<sup>41</sup> *#pracegover #paratodosverem* Imagem de print da tela do curso com fundo na cor branca trazendo informações sobre a quarta fase do curso “Reflexões sobre dificuldades na aprendizagem”, bem como textos e atividades propostas para o estudo. A arte descrita indicando a quarta fase do curso “Observando o florescer” repete-se aqui.

plataforma, enviaram diretamente à pesquisadora via WhatsApp, usando documento do Word e/ou fotos de respostas registradas em papel.

### 3.2 Plano de análise de dados - os núcleos de significação

Após realizada a transcrição de todas as entrevistas coletivas, diálogos construídos ao longo dos encontros reflexivos com um total de catorze professores (independentemente de terem participado de todos os encontros ou apenas de um), e sistematizado as respostas dos quarenta e três questionários, fizemos o exercício da leitura flutuante, momento em que atentamente lemos e relemos as falas dos professores participantes no intuito de organizar o material transcrito. Para identificar esses catorze professores participantes da etapa colaborativa, utilizaremos a palavra “Professora/professor” seguido da diferenciação através de letras do alfabeto, da letra A à letra O como, por exemplo, “Professora A”, “Professor H”.

Essa organização provém do destaque de falas que se reiteram, que persistem, que destoam. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 230) essas falas foram os pré-indicadores, que são selecionados “por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc.”.

Para a realização desse processo, realizamos a impressão das entrevistas transcritas e sistematização das respostas do questionário. Utilizamos marca-textos de cores diversas para ir destacando trechos com as características supracitadas e, após essa marcação, observamos as similaridades, complementaridades e contraposições, agrupando essas falas de acordo com os objetivos da pesquisa e legendando-as, formando o que viriam a ser os indicadores. Ao final desse trabalho de (re)leituras das falas dos professores, construímos o primeiro inventário das significações constituídas pelos professores acerca da realidade sobre as crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita, no qual destacamos 45 pré-indicadores relacionados ao primeiro objetivo de pesquisa **“Caracterizar as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a partir da descrição feita por seus professores”** e 31 pré-indicadores relacionados ao segundo e terceiro objetivos, respectivamente **“Investigar os saberes-práticas docentes expressados em sala de aula junto às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita a partir do relato dos professores”** e **“Relacionar os suportes oferecidos às crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita aos níveis de ajuda demandados por elas, a partir dos**

**relatos dos professores**". Esses trechos de fala, seus destaques em negrito e a relação com os seus respectivos indicadores estão demonstrados, na íntegra, no Apêndice E.

Realizada a seleção dos pré-indicadores, demos sequência ao processo de organização do material articulando os trechos já selecionados em suas características de "similaridade", "complementaridade" e "contraposição" aos objetivos de pesquisa, construindo assim, os indicadores. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 309) "os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito".

Para a construção do primeiro núcleo de significação, nomeado "**Quem são as crianças do 5º ano em situação de dificuldades na leitura e na escrita? Uma compreensão a partir dos relatos de seus professores**", aglutinamos 45 pré-indicadores formando 6 indicadores: 1. "É que eles demoram a se alfabetizar": o descompasso entre as aprendizagens das crianças do 5º ano e as expectativas de seus professores; 2. "Ele já vem com dificuldade de leitura e escrita de outras séries": a produção e reforço do fracasso escolar dentro do sistema educacional; 3. "Eles querem todo tempo a nossa ajuda, a nossa orientação": a relação das crianças com o saber de acordo com o relato de seus professores; 4. "Tem N coisas que podem estar afetando esses alunos": as barreiras socioeconômicas e a (re)produção das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita na escola; 5. "Quanto à cor, não vejo interferência; nem ao gênero": as feridas sociais não doem quando as crianças estão na escola? e 6. "Fazer um jogo de cintura aí até para descobrir o diagnóstico do aluno para poder tentar trabalhar com esse aluno": a querela dos diagnósticos clínicos.

O segundo núcleo de significação, que nomeamos como "**Saberes-práticas docentes sobre dificuldades na leitura e na escrita: relatos das experiências dos professores junto às crianças em sala de aula**", foi composto por 31 pré-indicadores formando 4 indicadores, sendo: 1. "A gente tá nessa busca constante porque a gente quer ajuda em relação a isso": expressão dos saberes docentes sobre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; 2. "Tô querendo ver se consigo salvar pelo menos um, entendeu?": Estratégias pensadas e/ou utilizadas pelos professores no atendimento às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita e 3. Angústia, agonia, sobrecarga... A experiência docente frente ao estudante do 5º ano em situação de dificuldades na leitura e na escrita e 4. "Até temos formações, mas não o suficiente, não o que gostaríamos de ter". As formações dão suporte aos professores?

A sistematização desses indicadores e seus respectivos núcleos de significação estão dispostos no quadro a seguir:

**Quadro 4 - Sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação**

Indicadores	Núcleos de significação
“É que eles demoram a se alfabetizar”: o descompasso entre as aprendizagens das crianças do 5º ano e as expectativas de seus professores	<b>Quem são as crianças do 5º ano em situação de dificuldades na leitura e na escrita? Uma compreensão a partir dos relatos de seus professores</b>
“Ele já vem com dificuldade de leitura e escrita de outras séries”: a produção e reforço do fracasso escolar dentro do sistema educacional	
“Eles querem todo tempo a nossa ajuda, a nossa orientação”: a relação das crianças com o saber de acordo com o relato de seus professores	
“Tem N coisas que podem estar afetando esses alunos”: as barreiras socioeconômicas e a (re)produção das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita na escola	
“Quanto à cor, não vejo interferência; nem ao gênero”: as feridas sociais não doem quando as crianças estão na escola?	
“Fazer um jogo de cintura aí até para descobrir o diagnóstico do aluno para poder tentar trabalhar com esse aluno”: a querela dos diagnósticos clínicos	
“A gente tá nessa busca constante porque a gente quer ajuda em relação a isso”: expressão dos saberes docentes sobre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita	<b>“Saberes-práticas docentes sobre dificuldades na leitura e na escrita: relatos das experiências dos professores junto às crianças em sala de aula”</b>
“Tô querendo ver se consigo salvar pelo menos um, entendeu?”: Estratégias pensadas e/ou utilizadas pelos professores no atendimento às crianças com dificuldades na leitura e na escrita	
Angústia, agonia, sobrecarga... A experiência docente frente ao estudante do 5º ano com dificuldades na leitura e na escrita	
“Até temos formações, mas não o suficiente, não o que gostaríamos de ter”. As formações dão suporte aos professores?	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

“Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Dessa forma, esse exercício analítico-metodológico, ainda em processo, permitiu que, a partir das falas individuais de cada participante da pesquisa, pudéssemos refletir acerca da temática numa perspectiva social, o que apresentaremos na sequência, no processo de análise dos dados.

#### 4 QUEM SÃO AS CRIANÇAS DO 5º ANO EM SITUAÇÃO DE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA? UMA COMPREENSÃO A PARTIR DOS RELATOS DE SEUS PROFESSORES

Esta seção está vinculada ao objetivo “Caracterizar as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a partir da descrição feita por seus professores”. As análises consideram a historicidade da educação brasileira e das diferentes caracterizações desse grupo de crianças e suas implicações nos elementos constitutivos dos saberes-práticas dos professores pesquisados.

O cenário para a manifestação da fala e da escrita dos professores participantes foi o curso “Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita” que aconteceu de forma síncrona, com os encontros reflexivos, e, de forma assíncrona, com as atividades postadas na plataforma Moodle. Nesta etapa, contamos com a participação de 14 professores, ao todo. Os relatos, as produções e as reflexões dos professores foram analisadas junto aos dados construídos na primeira etapa de campo: o questionário. Esse conjunto de informações, sistematizadas em pré-indicadores e indicadores compõem o presente núcleo de significação.

No primeiro momento junto aos professores, interessou-nos conhecer suas histórias de vida (JOSSO, 2004; GALVANI, 1997), com foco sobre quem são eles, o que sabem sobre as dificuldades na aprendizagem e quais experiências marcantes vivenciaram com esse público. Essa experiência proporcionou a formação de vínculos entre o grupo a partir do compartilhamento de suas histórias pessoais e profissionais, deu-nos elementos importantes sobre o que esses professores esperavam desse momento formativo, além de minimizar os efeitos do distanciamento social, criando possibilidades de identificação, de criação de laços, com base nas suas vivências, nos seus desejos e nos seus interesses. Também foi a partir dessa atividade que nos deparamos com as primeiras falas dos professores sobre quem são, para eles, as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para ilustrar esse momento, apresentamos a fala da Professora I, que se destacou pela similaridade com a opinião de muitos dos cursistas e demonstrou em seu discurso aspectos de frustração com as condições de aprendizagem de algumas crianças, de como o sistema educacional/escolar coloca-se diante dessa questão e, ainda, a alegria nos resultados conquistados a partir do seu ensino:

*“Ao lecionar Português na escola pública para crianças, o maior desafio é alfabetizá-las para tentar chegar ao nível de 5º ano. Muitos desses alunos são passados de ano sem a mínima condição (culpa do "sistema"). Eu, particularmente, fico extremamente realizada no final do ano, onde muitos alunos aprendem a fazer*

*parágrafos, não escrevem a palavra " Fim" no final das redações e aprendem a ler em voz alta com desenvoltura para todos escutarem e compreender o que foi dito. Uma observação: É um absurdo como muitos alunos chegam sem noção de como fazer uma redação no início do ano!" (Professora I).*

Já desde o início do diálogo, deparamo-nos com questões muito importantes a serem consideradas e analisadas a respeito das dificuldades na aprendizagem. Como podemos observar na fala da Professora I, existe uma expectativa relacionada ao “nível do 5º ano” - questão anexada ao currículo formal da série que consiste na alfabetização e, como exemplificou a professora, em habilidades específicas e desenvolvidas de leitura e de escrita.

Também nos dados sistematizados a partir dos questionários, identificamos quais competências e/ou saberes sobre leitura e escrita eles acham que um estudante do 5º ano deve apresentar. Ao chegar ao 5º ano, última etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a expectativa dos professores, com base no currículo e nas demandas sociais, é de que esse estudante esteja objetivamente e subjetivamente lendo e escrevendo e, para eles, o que isso significa?

#### **Quadro 5 - Sobre as expectativas dos professores a respeito dos saberes sobre leitura e escrita de seus estudantes**

<b>Expectativas dos professores sobre os saberes das crianças do 5º ano</b>	Usar adequadamente os elementos que estruturam e caracterizam a Língua Portuguesa; classificar palavras, artigos, substantivos e verbos; apresentar letramento literário; fazer relatos orais; apresentar razoável domínio da norma culta em situações do cotidiano; apresentar competências socioemocionais (como a proatividade) para buscar os acertos e lidar com erros e frustrações; apresentar os conhecimentos básicos do 4º ano; cultivar a alegria, a curiosidade e o desejo pela leitura e escrita; ter concentração e foco.
<b>Expectativas dos professores sobre a leitura de crianças do 5º ano</b>	Ler e compreender o que leu; apresentar fluência na leitura; interpretar diferentes tipos de textos; compreensão, inferência e antecipação do que foi lido; identificar o tema central do texto, identificar ideias implícitas e explícitas; reconhecer os tipos e gêneros textuais, entendendo as suas funções sociais; diferenciar gêneros textuais
<b>Expectativas dos professores sobre a escrita/produção de texto de crianças do 5º ano</b>	Conhecer as regras gramaticais; escrever com a letra cursiva; produzir textos com começo, meio e fim; produzir textos com coesão e coerência; saber escrever pelo menos palavras; usar adequadamente a ortografia; escrever com concordância; usar pontuação; conhecer o sistema de escrita alfabética; apresentar criatividade nas produções textuais; revisar seus próprios textos; respeitar os parágrafos, bem como, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão dos textos

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nessas expectativas citadas pelos participantes da nossa pesquisa, escolas organizam seus currículos, professores organizam suas aulas, crianças são

estimuladas/cobradas em classe, avaliações internas e externas são formuladas e aplicadas. Espera-se que as crianças que cursam o 5º ano consigam desempenhar essas funções no tocante à leitura e à escrita e, com isso, aquelas que ainda não demonstram domínio nesses campos passam a ser nomeadas como crianças em situação de dificuldades de aprendizagem.

Nesse quadro está representada uma visão panorâmica das compreensões apresentadas pelos(as) professores(as) e chama-nos a atenção que a perspectiva do letramento pouco aparece nas respostas. Kleiman (1995) ressalta que as fragilidades no sistema educacional brasileiro, no que se refere ao letramento, vão além das questões de currículo e de formação dos professores. Elas são mais profundas e decorrem das próprias compreensões de letramento escolar.

Desconsiderando, muitas vezes, as desigualdades sociais e as experiências diversas dos eventos de letramento vivenciados pelas crianças em suas famílias – letradas ou com baixa escolarização - a escola espera (e cobra!) que a criança tenha desenvolvido “naturalmente” saberes sobre a língua escrita e oral que a possibilite abstrair e extrapolar situações para outros contextos, inclusive aquelas situações que são majoritariamente vivenciadas por um grupo social específico.

É nesse momento, sobretudo, “quando chegam à quarta série, que as diferenças entre dois grupos são marcadas” (KLEIMAN, 1995, p. 43). As crianças que experimentam eventos de letramentos em famílias com nível de escolarização alto conseguem estender os conteúdos e práticas a outros contextos, enquanto as crianças com famílias de baixa escolarização, não conseguem. “A escola não ensina essas crianças a fazê-lo”. Tal questão levantada pela autora também se traduz na fala de nossas professoras. Nos trechos dispostos, podemos observar a caracterização de dificuldades na leitura e na escrita por uma professora da rede privada, onde teoricamente a criança tem mais participação em eventos de letramentos e outra de uma professora da rede pública, onde a condição social e escolar gera maior distanciamento entre os saberes e as expectativas:

*“Assim, dizendo assim mais informal, seria a questão de interpretação. É aquela leitura em que eu li, mas eu não absorvi o que eu li, e não compreendi o que eu li, né? Ainda vejo também uma leitura que a gente fala silabada, né? Com dificuldades. E na escrita, também, erros ortográficos, gramaticais, regras gramaticais, também”. (Professora A - rede privada).*

*“Tem alunos que ainda não sabem nem o alfabeto! Nem as letrinhas, as vogais, conhecem” (Professora F - rede pública).*

Nesse contexto desigual, em que as crianças avançam até o 5º ano sem terem ainda sequer construído algumas aprendizagens básicas de leitura e de escrita (como as citadas:

alfabeto e compreensão do que leu, por exemplo) é salutar refletir sobre os papéis que a escola desempenha e as possíveis rupturas que podemos provocar com as estratégias de ensino utilizadas. Tratando-se de letramentos, a escola pode trazer, para o centro das vivências, os diferentes eventos de letramentos experimentados pelos estudantes, cada um em sua realidade e, com eles, sistematizar o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva socialmente referenciada, politicamente engajada com a luta de classe, construída em bases coletiva e colaborativa.

Cabe-nos, entretanto, alertar para o que aponta Street (2014) sobre a “pedagogização” do letramento, em que acontece a “transformação da rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada” (p. 140). O autor mostra-nos que, ao se concretizar entre os muros da escola, o letramento ganha características de homogeneização, serve a um tipo específico de linguagem que é socialmente imposta e “bem aceita”, desconsiderando, muitas vezes, o que há de mais autônomo nos desdobramentos dos letramentos sociais e cotidianos dos estudantes.

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (STREET, 2010, p. 141)

O que se percebe, sobretudo entre as crianças que estudam na rede pública de ensino e estão em situação de vulnerabilidade social, é que esses processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita são tardios, quando referenciados a partir da legislação e das convenções sociais pautadas numa educação elitista, “desencontrando-se” das expectativas escolares e as experiências de letramentos são escassas.

Notadamente, portanto, as ideias de descompasso e de inadequação perpassam o discurso dos professores ao caracterizarem seus alunos em situação de dificuldades na leitura e escrita e que, pelo conjunto de falas individuais, traduzem uma ideia coletiva que inspirou a formação do indicador: “*É que eles demoram a se alfabetizar*”: o descompasso entre as aprendizagens das crianças do 5º ano e as expectativas de seus professores, acerca da realidade pesquisada.

Em geral, os(as) professores(as) falam sobre as expectativas (de aprendizagem, de interação, de comportamento) não atendidas pelas crianças e, a partir delas, colocam-nas/nomeiam-nas em situação de dificuldades na aprendizagem, como podemos confirmar nos seguintes trechos de fala:



**“São crianças que têm uma lentidão.** Não consegue ler pequenos textos, não conhecem as letras, não leem as complexidades do LH, do R travado, do R puxado, do N nasal” (Professora C).

“Na sala dá uma dor ver meu **aluno parado, sem saber o que fazer. Os outros fazendo a atividade e ele nada.** (...) A resposta do texto está batendo no nariz, explicitamente, e eles nem... boiando, voando.” (Professora D).

**“Eu tenho aluno PS2 no 5º ano”** (Professora G).

**“Tem alunos que têm dificuldades em colocar no papel seus pensamentos. Erros ortográficos são comuns, muitos escrevem como falam e usam alguns vícios de linguagem abreviando algumas palavras,** por exemplo VC (você)” (Professora O).

Para os professores entrevistados, as crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita são aquelas que ainda não consolidaram as aprendizagens esperadas para essa etapa da escolarização. São aquelas que apresentam características psicogenéticas de aquisição inicial de escrita (pré-silábicos e silábicos), que ainda não conhecem o alfabeto e as características do Sistema de escrita alfabética e que, portanto, não apresentam fluência na produção escrita e na leitura, dentre outras.

Para além da nomeação, os desdobramentos desse efeito costumam atingir as atitudes docentes em relação ao ensino, visto que os professores precisam cumprir as metas impostas pelo currículo formal ao mesmo tempo em que pretendem atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. E é nesse descompasso que se assentam as reclamações e dificuldades de alguns professores, por não saberem “como alfabetizar em pleno 5º ano”. É também aqui que muitas crianças são postas à margem das oportunidades de aprendizagem, quando a compreensão docente da dificuldade está localizada sobretudo no sujeito que não aprende. Esse peso é dividido, por vezes, com a responsabilização das respectivas famílias, com a sociedade e com o sistema educacional de ensino que “permite” que essa criança chegue ao 5º ano sem saber ler e escrever.

Nesse contexto de discussão e de análise, emerge o indicador **“Ele já vem com dificuldade de leitura e escrita de outras séries”**: a produção e o reforço do fracasso escolar dentro do sistema educacional. Muitos dos(as) professores(as) culpabilizam o “sistema” por aprovações compulsórias que, segundo eles(as), fazem com que os estudantes avancem de série sem os conhecimentos básicos para aprender os conteúdos do ano seguinte.

Questionados sobre as principais dificuldades que percebem nas crianças que ainda não leem e escrevem de acordo com o esperado para o 5º ano, os professores apontaram, dentre outros, elementos que comprovam a (re)produção do fracasso escolar pela escola ao citarem em suas respostas: “1. Processo de alfabetização defasado; 2. alunos que não reconhecem o alfabeto; 3. chegaram no 5º ano sem saber ler; 4. alfabetização deficiente; 5.

falta base dos anos anteriores; 6. encontra-se no nível psicogenético silábico-alfabético ou silábico; 7. criança não alfabetizada; 8. dificuldades de ensinagem.

Todos esses elementos traduzem um contexto injusto que coloca as crianças em situação de dificuldades. Sobre esse “sistema”, é válido ponderar que a educação brasileira, tal qual a sua realidade social, (re)produz historicamente desigualdades hierarquizando saberes, limitando espaços de poder e de atuação (PATTO, 2015). Na escola, o descaso com a obrigatoriedade da aprendizagem da leitura e da escrita para todos está diretamente ligada a tal problemática, pois a alfabetização é uma via de inclusão social.

Numa sociedade grafocentrada como a nossa, em que as ações cotidianas estão conectadas às habilidades de ler e de escrever, essas aprendizagens são essenciais para a participação social - ativa e significativa (SOARES, 2017; CHARLOT, 2000) e, assim, essa quantidade de crianças, que mesmo estando na escola, não recebem apoio suficiente para desenvolver tais habilidades representam a marginalidade, a subalternidade, a exclusão hoje e, também, no vir a ser. As chances de esses estudantes não conseguirem construir um futuro próspero, sobretudo nos campos acadêmico e profissional, são muito grandes.

No entanto, ao longo da história, esse saber foi e continua sendo negado, restrito, fazendo com que um número expressivo de brasileiros não aprenda a ler e a escrever, ainda que frequentem a escola. A acessibilidade à leitura e à escrita é diferente para diferentes grupos sociais: de um lado, amplas oportunidades de imersão num universo letrado, cultural, acadêmico e do trabalho e, de outro, desvalorização do potencial humano, invisibilidade, reforçamento de engrenagens excludentes; esses “lados” são delimitados pelo poder aquisitivo familiar - fruto da estrutura capitalista e neoliberal.

A criança que encontra-se em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita depende de acesso, de investimento, de valorização, de mediações que a permitam sair dessa situação e acessar o conhecimento da língua e este acesso nem sempre é disponibilizado, embora constantemente apareça entre os objetivos educacionais e escolares.

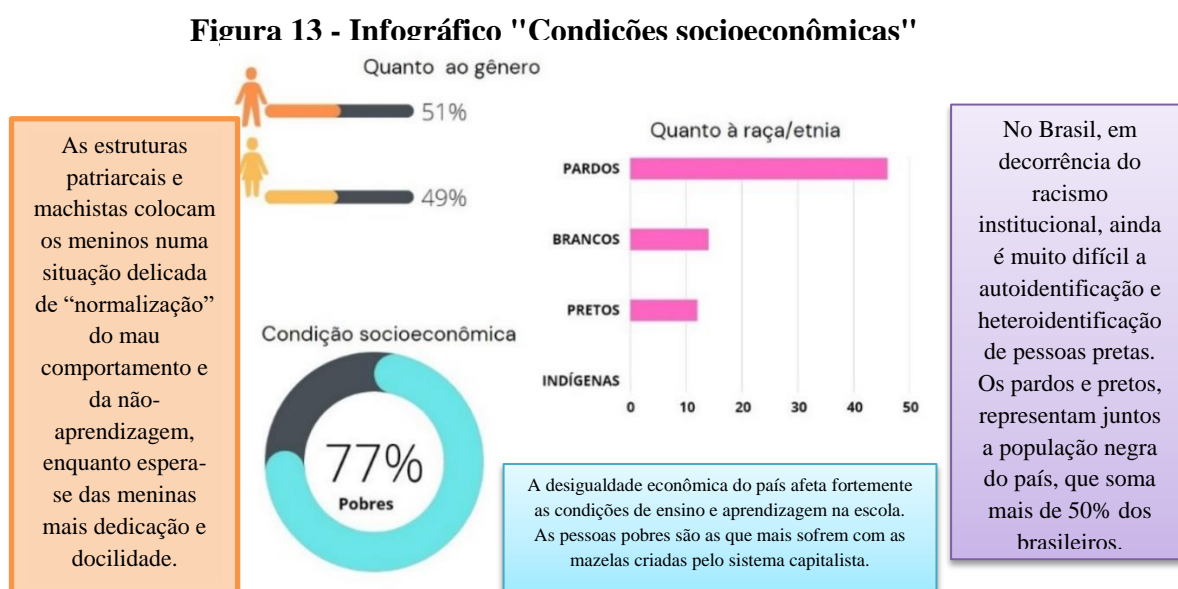
Essa complexidade e contradição, próprias das discussões historicamente situadas sobre educação, mostram a realidade objetiva de muitas escolas brasileiras. Tal contexto influencia e é influenciado, dialeticamente, pelas dimensões subjetivas das realidades dos professores, vivenciadas em suas salas de aula, que nos apresentam as suas singularidades, seus saberes-fazerem ao mesmo tempo em que nos permitem refletir sobre questões mais amplas e gerais sobre a alfabetização no nosso país.

Pensando nesse contexto tão plural, propusemos na fase 2 do curso, nomeada “Plantando sementes”, uma série de problematizações a respeito das dificuldades na

aprendizagem, considerando-as para além do estudante em sua condição individual. A metáfora da plantação das sementes refere-se, principalmente, às múltiplas possibilidades de se pensar o fenômeno sem hierarquizações, mas entendendo-o em sua complexidade, esperando que dali floresçam novas formas de compreender e de atuar frente às dificuldades na aprendizagem. Levantamos, portanto, debates sobre gênero, raça e classe, buscando uma relação entre esses indicadores e as dificuldades na aprendizagem.

Foi desse encontro que emergiram dois indicadores desse núcleo de significação: **“Tem N coisas que podem estar afetando esses alunos”**: as barreiras socioeconômicas e a (re)produção das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita na escola e **“Quanto à cor, não vejo interferência; nem ao gênero”**: as feridas sociais não doem quando as crianças estão na escola? Eles demonstram como diversas questões sociais apresentam-se e influenciam o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Realizamos a sistematização dos dados<sup>42</sup> informados pelos professores e professoras participantes desse encontro, ao preencherem o formulário com informações socioeconômicas sobre os estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

<sup>42</sup> **#pracegover #paratodosverem** Infográfico intitulado "Condições socioeconômicas", indica que quanto ao gênero, as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem são 51% masculino (representado por uma silhueta na cor laranja usando calças) e 49% feminino (representado por uma silhueta na cor laranja usando vestido) traz dados escritos sobre as estruturas patriarcais. À direita, um gráfico em barra horizontal na cor lilás intitulado “Quanto à raça/etnia”. Indicando mais pardos do que brancos e pretos. Os indígenas não estão sinalizados no gráfico. Um texto fala sobre racismo no Brasil. Abaixo e centralizado, um gráfico em formato circular, na cor azul indicando 77% de crianças pobres e um texto sobre as desigualdades socioeconômicas. Em suma, o infográfico mostra que foram contabilizados que essas crianças são, em sua maioria, meninos, pardos e pobres.

As crianças que estudam na rede pública de ensino, principalmente elas, sofrem com as mazelas decorrentes das profundas desigualdades sociais existentes no nosso país, visto que comumente fazem parte da parcela mais pobre da população. As crianças mais pobres são afetadas pela ineficiência das políticas públicas que as deixam em situação de abandono relativo a diversos direitos fundamentais. Tal situação é agravada por outras mazelas sociais estruturais, como o machismo e o racismo, que compõem outras faces de uma mesma problemática.

Nos últimos anos, em decorrência da pandemia da COVID-19 e do isolamento social que foi necessário para combater a disseminação da doença, pudemos observar a discrepante realidade vivenciada pelos brasileiros. Na educação, o cenário não foi diferente. Por não terem internet, aparelho de celular ou notebook, local apropriado para os estudos e/ou acompanhamento nas atividades, muitas crianças ficaram “sem estudar” e, de volta à presencialidade, na escola, essas questões foram pouco levadas em consideração, dando sequência ao currículo formal, inclusive com a preparação para a avaliação externa SAEB.

Entretanto, é válido pontuar que as desigualdades não provêm apenas do período pandêmico. Antes mesmo de tudo acontecer, as crianças já apresentavam queixas sociais que impactavam negativamente no seu desempenho em sala de aula, visto que a escola, em linhas gerais, não considera as especificidades dos públicos que atende, buscando homogeneização.

Concordamos com Soares (2017), ao discutir linguagem e escola numa perspectiva social, que o fracasso escolar precisa ser analisado a partir da contradição “escola *para o* povo x escola *contra o* povo”, pois embora vivamos um período de democratização da escola, esta ainda apoia-se em bases elitistas, classificatórias, preconceituosas, mais especificamente, contra a população pobre, maior público atendido pelas escolas públicas.

Assim, ao questionarmos os professores sobre as dificuldades nas aprendizagens apresentadas pelas crianças do 5º ano, percebemos que eles apresentam diversas causas que extrapolam as vivências escolares, em sala de aula. Dentre elas, destacamos a culpabilização da família pelos professores, visto que a ausência de suporte familiar é apontada como ponto central na explicação do fracasso escolar.

*“As dificuldades vão além da sala de aula. Cada aluno traz uma realidade diferente. Muitos dos alunos são criados pelos avós que também, na maioria, não são alfabetizados, problemas relacionados à drogas... Enfim, desafiador em todos os sentidos, a criança vivencia um paralelo de realidades diferentes, tem a vivência da escola, que é uma realidade presente, mas é uma realidade diferente da familiar, da comunidade que ele vive” (Professor H).*

**“Em sua maioria, são crianças que não possuem um contexto familiar estável,** no quesito de não ter um responsável para incentivar diariamente ou até mesmo por assumir as responsabilidades de adultos” (Professora O).

“Eles demonstram muitas vezes cansaço pela rotina dentro do lar, porque não há uma rotina dentro de casa, é tudo descontrolado. Às vezes, **muitos alunos nos dizem em sala de aula que ficaram até 3h da manhã jogando no celular.** Eles não têm um acompanhamento fora da escola, os pais não ajudam mesmo. **Na escola pública há muitos alunos que os pais, mesmo por eles não saberem ler, eles não procuram ajudar às crianças, eles são abandonados pelas famílias e colocam sempre a carga na escola**” (Professora N).

Ao identificarmos tão fortemente na fala das professoras esse discurso de culpabilização da família, ocorre-nos considerar que este pode representar uma ausência de outros indicadores ou perspectivas conceituais para analisar a situação de aprendizagem das crianças. Collares e Moysés (2001, p. 31) asseveram que “Para professores, as causas de as crianças não aprender na escola são externas à instituição escolar, devendo ser buscadas na criança, e em sua família”. Cabe-nos, portanto, refletir que se a realidade familiar desses estudantes é caracterizada por tais ausências (por diversos motivos), permanecer condicionando a aprendizagem da criança a esse suporte apenas reforçará a não aprendizagem.

Sabemos que a escola e os professores em ação têm um imenso potencial de desenvolvimento das aprendizagens das crianças a partir do ensino, das práticas pedagógicas e esse é o nosso objeto de análise nesse contexto. No entanto, ao retirar o foco dos saberes-fazer docentes e culpabilizar a família, esses professores estão desviando o ponto central da nossa discussão com discursos que protegem a prática pedagógica, visto que justificar as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita retomando constantemente ao discurso da família que não ajuda, que não acompanha, que não estimula, protege outros discursos.

O argumento de que as crianças não aprendem ou apresentam dificuldades para aprender porque a família não acompanha, embora tenha fundamentação, acaba aparecendo como o único ou mais forte aspecto alfabetizador, superando os processos cognitivos, as experiências de letramento, as vivências escolares promotoras de aprendizagem e essa realidade é bastante problemática e sintomática, visto que crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita precisam de seus professores, de mediações, de práticas de linguagem considerando as características da turma e os contextos. A família aparece como um reforçador.

Assim, destacamos a urgência de, no campo educacional, acentuar discussões e reflexões sobre os aspectos relacionados à prática pedagógica por meio de processos de formação, fazendo com que os professores despertem para a sua responsabilidade diante do não aprender e do aprender, para além da culpabilização da família.

Em adição às questões relacionadas ao acompanhamento escolar, as Professoras G e L também reconhecem a situação de precariedade vivenciada por essas famílias e como isso impacta no desenvolvimento das crianças. Os relatos delas durante os nossos encontros reflexivos revelam a quantidade de opressões sofridas por essas crianças, que num ato de resistência, permanecem indo à escola e lutando por condições de aprendizagem.

*“Um aluno começou a dizer que não estava se sentindo bem, já era umas 8h30min, e aí eu fui até ele: **Mas por que você não tá bem? Aconteceu alguma coisa? E aí, simplesmente, ele disse que era fome.** Ele disse “Não, tia, eu não comi nada hoje! Então assim, a gente vê um fator desse com certeza vai diretamente né, interferir na aprendizagem da criança, né?” (Professora G).*

*“Pelo que percebo também, as condições financeiras deles também devem ser um pouco difíceis. Pelo que eu percebi como ele vai, pelos materiais... então **eu acho que é uma família que realmente passa por dificuldades e a avó cria sozinha ele e o irmão**” (Professora L).*

As falas das professoras revelam as diferentes formas como a cruel desigualdade social afeta a vida das crianças e, conseqüentemente, a realidade escolar. Essas mazelas atravessam objetivamente a realidade desse estudante, como no caso da criança com fome, que dificilmente conseguirá concentrar-se em algo além do desejo de saciar-se; e subjetivamente a perspectiva docente, como na observação que a professora faz das vestimentas e materiais de uma criança pobre. Na escola, tais mazelas simbolizam não só a realidade concreta enfrentada por essas crianças, como também, de alguma forma, interferem na maneira como os professores e a sociedade olharão para esses sujeitos, “naturalizando” a sua pobreza, inclusive de conhecimentos.

Não podemos desconsiderar o potencial que a educação tem na formação do indivíduo e das sociedades. Ainda assim, não a consideramos enquanto redentora das mazelas sociais. Cagliari (1986) salienta que uma das maneiras de se mudar a sociedade é através da escola, no entanto, esta o faz problematizando a estrutura desigual e preconceituosa em que as escolas nascem e organizam-se. Para ele, as escolas seriam diferentes se, de fato, houvesse um desejo de mudança social, de melhoria para todos.

O autor provoca-nos, ainda, a refletir sobre como nós, educadores, contribuimos de alguma forma (por vezes de várias formas!) para a manutenção dessas desigualdades. Aponta que "A fome pode prejudicar a aprendizagem, mas as crianças, em geral, são fortes o suficiente para sobreviverem à miséria e à fome, sobrevivem também à escola. A subnutrição pedagógica é muito pior para eles do que os vazios do estômago" (CAGLIARI, 1986, p. 32).

Entendemos que, diante de um cenário tão desigual, a escola não pode negligenciar as possibilidades de aprendizagem, não pode marginalizar crianças pela sua condição

(socioeconômica e/ou de aprendizagem), não pode subnutrir crianças pedagogicamente, deixá-las com fome de saber. E, para isso, é crucial que esses professores reconheçam que a partir de suas práticas, essas crianças podem entender seu contexto e os diferentes contextos existentes, podem aprender a ler e a escrever a palavra e o mundo.

Outro elemento a ser fortemente considerado quando analisamos a escola brasileira (sobretudo pública) e as condições de aprendizagem das crianças, é a interseccionalidade gênero, raça e classe e essa temática compõe o indicador **“Quanto à cor, não vejo interferência; nem ao gênero: as feridas sociais não doem quando as crianças estão na escola?”**. O conceito de interseccionalidade que nos deu base para as análises diz “sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (AKOTIRENE, 2020, p. 48). Ao explicar o conceito, a autora também o nomeia como “Encruzilhada teórica” que revela as opressões de gênero, de raça e de classe que asfixiam corpos negros vitimados pelas necropolíticas.

Dentro do ambiente escolar, uma das maneiras mais “eficazes” de asfixiar corpos negros está relacionada à produção do fracasso escolar. Ao selecionar os “capazes”, os “melhores” e promover *rankiamentos*, a escola (re)produz desde muito cedo as desigualdades, mostrando aos alunos qual o lugar de cada um na sociedade. Costumeiramente, os lugares de destaque estão destinados às pessoas brancas, enquanto negros amargam a desaprovação, o não lugar, a exclusão. Disfarçada de discursos meritocráticos, essa realidade nada mais é que uma reprodução social, em que pessoas negras, por mais qualificadas que sejam, são relegadas do sucesso.

Atrelando a discussão sociológica ao currículo escolar, abordamos tal problemática, citando a pouca/nenhuma referência à história e à memória dos povos negros africanos e afro-brasileiros, distanciando-se das histórias do período escravista, mesmo diante da lei nº 11.645<sup>43</sup>; a falta de representatividade negra de autoras e autores, personagens nas histórias e figuras de referência, em geral; o ensino desvinculado do contexto social vivenciado por grande parte dos alunos (negros e pobres), especificamente o ensino da língua portuguesa, que trata com preconceito, em muitos casos, a cultura negra, exemplificada pelo funk, o rap e as gírias usadas nas comunidades, dentre outros. Diante desses e de tantos outros exemplos, que tipo de identificação a escola gera aos estudantes negros: de inclusão e de empoderamento ou de inadequação e fracasso? A naturalização do racismo intelectual fortalece a manutenção das opressões.

---

<sup>43</sup> A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

A realidade brasileira com intensa disparidade socioeconômica, na qual o racismo, ainda que “velado”, escancara-se atuando de forma estrutural, espelha-se na escola e no sistema educacional o que se constata na sociedade: a exclusão de pobres e de grupos étnicos (sobretudo negros e povos indígenas).

Mitler (2003) aponta a relevância de pensarmos as exclusões ao passo que pensamos a inclusão; “ambos estão presos na mesma dinâmica” (p. 100). De acordo com um relatório produzido a respeito das escolas britânicas, o autor denuncia uma maior probabilidade de exclusões para grupos minorizados como crianças com deficiência, meninos e meninas com descendência afro-caribenha, dentre outros grupos étnicos. Ou seja, em decorrência dos preconceitos existentes em todas as sociedades, percebemos, tal qual também acontece no Brasil, uma maior exclusão educacional de estudantes em decorrência de características individuais ou sociais.

Estudos têm mostrado que existe uma relação entre gênero, classe e raça (GONZÁLEZ, 2013; MENDES; LOURENÇO, 2009; CARVALHO, 2004) e o fracasso escolar, considerando que o processo de democratização da educação no Brasil refere-se mais ao acesso (matrícula) do que ao conhecimento (aprendizagem), mostrando que os alunos ditos com dificuldades na aprendizagem são, em maior expressividade, pobres e negros.

Dados divulgados pelo Censo Escolar (2018) revelam que as populações preta, parda e indígena tiveram entre 9% e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos, esse percentual foi 6,5%. Nesse mesmo contexto, os dados apontam que 64,1% das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil são negros. Esses dados revelam a face racista da nossa (des)organização social que segrega pessoas desde a mais tenra idade em decorrência da cor de sua pele.

Especificamente no universo desta pesquisa, realizamos um questionário de caracterização dos estudantes apontados por seus professores como em situação de dificuldades na aprendizagem no segundo encontro síncrono (18.11.2021) do curso on-line “Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita”. Pedimos para que eles analisassem esse grupo de estudantes quanto à sua raça/etnia e os resultados mostraram que, das 74 crianças citadas como estando em situação de dificuldades na aprendizagem, 14 são pretos (16,7%), 46 são pardos (63,9%), 12 são brancos (19,4%), não sendo identificada nenhuma criança indígena.

Tal como nos dados das pesquisas supracitadas, na realidade dos professores participantes desta pesquisa, a maior parcela de estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem é de pretos e pardos. Embora muitas professoras presentes neste encontro



síncrono concordem que o componente raça/etnia não tenha nenhuma relação com as dificuldades na aprendizagem, os números mostram que não se trata apenas de uma coincidência, mas que este grupo é menos favorecido em diversos aspectos, com base principalmente na estrutura racista (e dissimulada!) que constitui o Brasil.

Mesmo considerando o fator raça como central no campo das desigualdades, suas ramificações estarão concomitantemente aparentes nas dimensões de classe e de gênero. Conforme podemos perceber na pesquisa de Carvalho (2004), que objetivou conhecer os processos a partir dos quais se produz, no ensino fundamental, o fracasso escolar mais acentuado entre crianças negras do sexo masculino. Para tal, a autora apresenta dados que mostra haver uma nítida diferença entre estatísticas de desempenho escolar entre meninas e meninos e que essa variável complexifica-se quando se agrega o fator “raça”, sendo estes propulsores do desenvolvimento de sua pesquisa.

A pesquisa de Carvalho (2004) põe em relevo as opiniões de professoras sobre as relações raciais e de gênero, assim como seus critérios de avaliação de alunos e alunas, enfatizando a questão racial. Atribui “dois olhares sobre as informações sobre a cor ou raça atribuídas às crianças: o das professoras (hetero-atribuição) e o dos próprios alunos (auto-atribuição)” (p. 254). Como seus achados, destacamos aqui o fato de as professoras atribuírem mais facilmente às crianças de cor/raça negra e do gênero masculino as características de dificuldades no desempenho escolar (comportamento e/ou aprendizagem).

A autora conclui, com a pesquisa, que “essas crianças (negras) tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas” (CARVALHO, 2004, p. 278).

Na presente pesquisa, questionamos os professores participantes do segundo encontro síncrono (18.11.2021) do curso on-line “Reflexões sobre as dificuldades na aprendizagem” sobre o gênero dos estudantes que eles consideram em situação de dificuldades na leitura e na escrita. Das 74 crianças citadas pelos professores como estando em situação de dificuldades na aprendizagem, 27 são meninas (40,9%) e 39 são meninos (59,1%). De acordo com as falas dos professores, os meninos apresentam mais questões comportamentais que interferem na sua aprendizagem: seja agitação e até mesmo amadurecimento “tardio”, enquanto as meninas podem apresentar mais desatenção, ainda que estejam mais “espertas” e participativas. Tais avaliações podem ter apoio em concepções sociais machistas que acreditam e fomentam que

meninas amadureçam mais rápido que meninos e, portanto, ajam com mais responsabilidade e compromisso. Podemos ilustrar tais concepções na fala da Professora O:

*Na minha turma, eu tenho mais meninos com dificuldade do que as meninas. Eu percebi que as meninas, elas alcançam a aquisição do conhecimento muito rápido. Já os meninos não, eles estão bem mais lentos.*

Também é válido salientar que não foram apontadas crianças que se identificam com ambos ou nenhum dos gêneros. A invisibilidade desse público, bem como o desconforto dos professores em refletir sobre a questão também são sintomáticos. As expressões LGBTfóbicas e machistas interpõem-se e geram problemas. Trouxemos a fala da Professora I para ilustrar esse diálogo, ressaltando que, ao ser lançada essa pauta, um silêncio constrangedor e intrigante tomou conta dos professores que, até então, vinham sendo participativos:

*No 5º ano, pelo menos no que eu vivo, as crianças que são LGBT elas não sofrem tanto assim na aprendizagem como vão sofrer no fundamental 2, né? Porque elas ainda são crianças! Ai esse negócio de “eu não aprendi porque eu sou homo, né?” não tem isso.*

O apagamento dessa identidade em crianças é, também, um grave sintoma da nossa sociedade que, inevitavelmente, atinge o desenvolvimento infantil, visto que esse processo dá-se justamente na compreensão e na experiência de situações cotidianas que permitem aos sujeitos reconhecerem-se individual e socialmente. As práticas de apagamento e de silenciamento de crianças LGBTQIAP+ já indicam violências sofridas desde a infância e em instituições que deveriam promover o acolhimento e o desenvolvimento, como a escola.

Já a pesquisa de González (2013), investigou os motivos que embasam o encaminhamento de alunos para as Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de São Paulo, considerando os recortes de gênero e cor/raça. O estudo revelou que a maioria dos alunos atendidos eram do sexo masculino (60,52%) e uma supremacia branca (42%), enquanto o menor número de atendidos eram pardos (29%), não declarados (22%) e pretos (6%).

A autora indica que esses dados, representativos do seu campo de pesquisa - estudo de caso na rede municipal de São Paulo, diferem dos dados apresentados em outros estudos, sobretudo estadunidenses, que indicam que pessoas negras são mais encaminhadas aos serviços de educação especial, pois estes apresentam características diferentes dos serviços brasileiros; atendendo para além dos estudantes com deficiência, TEA e Altas habilidades/superdotação, também aqueles em situação de dificuldades na aprendizagem e distúrbios emocionais.

Mendes e Lourenço (2009) também problematizam a questão dos encaminhamentos a atendimentos especializados atrelada à questão de gênero nas cidades do interior de São Paulo, ao constatarem que, de 351 cadastros pesquisados, 66,1% referiam-se a crianças do sexo masculino, enquanto 33,9% eram de crianças do sexo feminino. Tais encaminhamentos mais frequentes podem ter relação com questões comportamentais, mais externalizadas por meninos, em decorrência, dentre outros, dos processos de docilização dos corpos femininos desde a infância (FOUCAULT, 2014), assim como podem ter relação com o fato de as professoras referenciarem com mais frequência as dificuldades na aprendizagem e no comportamento dos meninos.

Essas pesquisas inspiraram-nos a um olhar referenciado nos recortes de gênero e raça sobre as dificuldades na aprendizagem, visto que, considerá-las numa perspectiva social, é possível que a realidade da escola esteja reproduzindo as mazelas sociais de racismo e de exclusão de povos negros e pobres.

Práticas de alfabetização desvinculadas de um contexto social, da realidade vivenciada pelas crianças é uma forma de alienação, de confirmação de não pertencimento, de não acolhimento. Quando as diretrizes para o ensino (como as DCNs e a BNCC) apontam para a urgência de uma contextualização do ensino da língua portuguesa, não se fala “negramente” de ela dar-se com base nas realidades das periferias brasileiras, retratando realidades negras e pobres. Assim, mantém-se no imaginário dos professores e nas práticas pedagógicas, em muitos casos, a busca por uma cultura e linguagem branca, “cultura”, “padrão”. Institucionalmente, a escola priva crianças negras e pobres de conhecerem, de utilizarem e, sobretudo, de orgulharem-se de sua cultura.

Com esse sistemático movimento de alienação das crianças pretas e pobres, das crianças que apresentam dificuldades para aprender de suas condições de aprendizagem, confirma-se cada vez mais fortemente a hipótese de que tais dificuldades não estão nas crianças tão somente, mas principalmente no social, na escola, nas aulas, nas práticas descontextualizadas e excludentes. Ainda assim, não é incomum que professores culpabilizem as próprias crianças pelo não aprender e essa temática compõe o indicador **“Eles querem todo tempo a nossa ajuda, a nossa orientação: a relação das crianças com o saber de acordo com o relato de seus professores”**.

A escolha dessa fala de uma das professoras deu-se por simbolizar o contexto das crianças em situação de dificuldades na aprendizagem: elas demandam, precisam e desejam ajuda e orientação. No entanto, essa fala destoa da percepção de outros tantos professores participantes da pesquisa, que dizem que essas crianças “não querem” aprender, que não

permanecem atentas e participativas nas aulas, dentre outros.

A ideia de que o estudante “não quer” aprender causa estranheza e questionamentos ao considerarmos que aprendemos compulsoriamente no decorrer de nossas vidas; aprender faz parte da experiência humana. No entanto, entre estudantes em situação de dificuldades escolares, é comum ser direcionado a ele a “culpa” por tal resultado. Entretanto, buscando compreender o fenômeno das dificuldades na leitura e na escrita, inspiradas em Charlot (2000), dedicamos algumas análises a entender qual a relação dessas crianças com o saber, entendendo que essa relação é importante propulsora (ou não!) de aprendizagens.

Dentre os dados construídos ao longo dos nossos encontros reflexivos, trazemos a fala da Professora A, que diz “*Eles querem todo tempo a nossa ajuda, a nossa orientação*”. Essa professora relata a realidade dos estudantes em situação de dificuldades na leitura e na escrita numa sala de aula de uma escola da rede privada e sua fala fora escolhida nesse contexto por destoar da fala dos demais professores participantes desse encontro.

Cientes de sua situação de dificuldade, o contexto desses estudantes revela que algo não está acontecendo conforme o “esperado”, visto que, nessa realidade, todos os estudantes apresentam “condições” para aprender. Assim, essas crianças buscam ajuda da professora, demandam explicações, atenção, orientações para que a situação de dificuldade seja revertida. Dentre as classes média e alta, aqueles que comumente compõem o público atendido nas escolas privadas, o investimento em educação obriga bons resultados e, nessa busca, escola, professores, família e o próprio estudante envolvem-se nessa luta contra o fracasso escolar, utilizando estratégias diversas que variam desde as mediações na própria sala de aula até apoio pedagógico extraclasse. Na maior parte dos casos, na rede privada de ensino, as dificuldades na leitura e na escrita são transitórias.

Diferente, no entanto, é o cenário observado nas escolas da rede pública. Ao que consta, a dificuldade apresentada pelas crianças é naturalizada cotidianamente. Pouco se espera dessas crianças e, possivelmente por esse motivo, pouco se investe efetivamente na mudança do quadro. As professoras participantes apontam que até tentam chamar as crianças a participarem e aprenderem, no entanto, o engajamento não acontece visto as discrepâncias entre os saberes das crianças e os fazeres de seus professores e, ainda, pelos impactos sociais da naturalização desse não saber. Observemos as falas:

“No meu caso já é diferente. **Eu tenho que ficar puxando meu aluno.** – Vem, senta aqui do meu lado. E ele: - Não, tia. É sempre não. Não quero. É um aluno que sempre chega cansado, ele sempre dorme. Ele falta bastante. Ele nunca foi de estar participando da aula. Ele tem preguiça de fazer a tarefa. **Ele não tem vontade de estudar**, ele não quer ir à escola e nem fazer as atividades de casa” (Professora L).

“Muitos deles nunca tiveram participação, nem nos grupos do WhatsApp. **Falta interesse do próprio aluno**” (Professora F).

“**Os alunos vêm para a escola do jeito que... é de chinela, sabe? Sem higiene’. É assim, não liga mesmo! A gente passa uma tarefa de casa, não faz a tarefa de casa. É assim um descompromisso mesmo**” (Professora I).

Na fala da professora I, chama-nos a atenção sobre a forma como ela percebe a criança pobre “de chinela; sem higiene”. Há, nessa identificação, motivos para um afastamento, para a anulação das afetividades, tão importantes na relação professora-aluno. O que afeta a professora, ao dizer que a família da criança não liga mesmo e age com descompromisso, pode traduzir o que a própria professora sente, numa projeção. As crianças pobres são culpabilizadas por condições que são impostas a elas. O abandono é social, econômico, pedagógico e afetivo.

Ao depositar nas crianças a responsabilidade pelo “desinteresse”, pela “falta de vontade” e/ou pela “falta de dedicação”, esses professores desconsideram todo o contexto de desigualdade vivenciado por essas crianças, assim como negam seu papel enquanto educadores, que precisam pensar em estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos, que precisam trazer para as aulas recursos que permitam a participação, que devem atuar na zona de desenvolvimento das crianças considerando o que elas sabem e o que irão aprender, que não podem deixar ninguém para trás. Freire (2019, p. 80) ressalta que: “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”. Torna-se pertinente, com isso, que o professor – figura oprimida socialmente – não exerça, na condição da sala de aula, o papel do opressor.

As professoras relatam que não podem desacelerar o ritmo da série, seus conteúdos e atividades, para atender às especificidades de alguns estudantes e não percebem, todavia, que não há necessidade de desacelerar quando toda a turma é considerada com potencial de participação e de aprendizagem. Ao diversificar as estratégias de ensino e os recursos para a aprendizagem, os estudantes recebem os estímulos necessários à participação, ao envolvimento. São essas ações, principalmente, que podem gerar motivação nas crianças. A fala, a chamada de atenção, os sermões tão somente, são pouco eficazes diante da situação de dificuldade, pois fortalece na criança o sentimento de inadequação, de culpa, de impotência.

Na fala de uma das professoras, ainda neste indicador, podemos perceber que a insegurança é uma característica observada nessas crianças. Ela diz:

*“- Tia, porque eu preciso da minha mãe para me ajudar”. **Então a gente percebe a realidade de crianças que têm essa insegurança. Então a gente percebe que são crianças muito dependentes de pai e mãe** (Professora J).*

A criança em questão, num contexto de ensino remoto, informava à professora que só conseguiria realizar sua atividade se tivesse com um adulto próximo (mãe ou pai). A professora diz que tenta convencê-la de que ela consegue sozinha, no entanto, para desenvolver a atividade, essa criança necessita da fala do outro autorizando-a, dizendo que ela pode, assim como lhe oferecendo as informações necessárias para a construção do seu saber.

Por todos os motivos negativos que as rodeiam e perseguem na escola, as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem não sentem que podem conseguir aprender... experimentar, ao menos. Apresentam fragilidade e, portanto, necessitam de apoio, de acompanhamento, de atenção, de ação pedagógica.

Tais suportes nem sempre são oferecidos, embora estejam previstos em lei enquanto direito dessa criança, desse estudante. Embora tenhamos avançado bastante nas reflexões e nas ações sobre a educação numa perspectiva inclusiva, ou seja, aquela que valoriza a diferença e busca atender a todos, independentemente de suas especificidades, ainda se demonstra forte nas falas dos professores a dificuldade em lidar com as diferenças e o processo de desconstrução das ideias médicas, de culpabilização do sujeito aprendente para a reconstrução das ideias sociais, de responsabilização coletiva pelas aprendizagens dessas crianças segue em curso.

Entre os professores pesquisados, percebemos com menor intensidade, embora ainda presente, a caracterização das dificuldades na aprendizagem como algo clínico, diagnosticável. Esta é também a caracterização proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em seu sistema de identificação dessas crianças, pois sugere que são aquelas com transtornos na aprendizagem diagnosticados por profissionais da saúde (dislexia, disortografia, disgrafia, TDAH).

Nesta tese, problematizamos as concepções de dificuldades para aprender que são centradas no sujeito, historicamente postas e reforçadas no cotidiano escolar, no entanto, esse entendimento ainda faz parte das falas de alguns professores, levando-nos a organizar o indicador **“Fazer um jogo de cintura aí até para descobrir o diagnóstico do aluno para poder tentar trabalhar com esse aluno: a querela dos diagnósticos clínicos”**. Nele, podemos observar nas falas de alguns professores participantes dos encontros reflexivos:

*“A gente convive com isso, mas a gente não consegue trabalhar em torno disso: que são as dislexias, as disgrafias, as disortografias... Muitas vezes as crianças são taxadas que tem uma deficiência cognitiva que já, já entra naquela medicação... Não sei, sabe?” (Professora C).*

*“Às vezes a própria família que não aceita que o aluno tenha essa dificuldade, tenha esse problema. Depois, a própria questão do município que não se*

*disponibiliza para correr atrás de um melhor recurso, de encontrar um laudo para essa criança, para ser trabalhado. Eu tenho na minha sala de aula, tem três alunos, agora quando eu retornei, que eu não diagnostiquei o problema do aluno, mas eu já percebi que esse aluno tem algo que o impede de avançar, mas a gente sabe que, diante das circunstâncias, é difícil encontrar o recurso que possa ajudar esse aluno” (Professora F).*

Utilizamos aqui o modelo social de compreensão desse fenômeno das dificuldades na aprendizagem, inspiradas nas discussões de Mitler (2003), entendendo que essa questão não deve ser entendida como um problema pessoal da criança, mas sim como uma questão da vida em sociedade, uma responsabilidade social e escolar não atendida.

Charlot (2013, p. 172) afirma que “não deve existir pior erro pedagógico do que atribuir uma natureza ao aluno, porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana. Ao naturalizar o aluno, estamos desumanizando o aluno”. Assim, pensamos a problemática das dificuldades na aprendizagem como uma realidade em movimento, em construção – desconstrução – reconstrução, sem focar apenas o sujeito aprendente, mas a relação dele com o conhecimento, com a escola e com o meio social, percebendo nos saberes-práticas dos professores, um dos caminhos de mudança de ciclos de exclusão.

Com isso, nesse núcleo de significação, identificamos quem são as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita com base na caracterização de seus professores. Elas são crianças com condições socioeconômicas precárias, que carregam o peso da invisibilidade institucional que faz com que suas dificuldades não sejam sanadas no decorrer dos anos letivos e com que suas potencialidades não sejam descobertas, nutridas; são crianças que podem ter um diagnóstico clínico de transtornos na aprendizagem, mas não somente, são também aquelas que não contam com um suporte familiar e, por vezes, nem pedagógico, visto que seus professores pouco sistematizam ações em atenção às suas demandas de leitura e de escrita e, de forma interligada, sequer se reconhecem como principais mediadores dessa importante aprendizagem. Elas são aquelas que não atendem às cristalizadas expectativas dos professores e ao ideário de currículo formal da série; por sua vez, são os estudantes que estão, ainda, em níveis iniciais da aquisição desse processo.

Percebe-se, assim, com base nesses achados, a importância de reafirmarmos-nos enquanto criadores/produtores de experiências escolares inclusivas, visto que nessa perspectiva de educação, muitas dessas realidades podem ser ressignificadas. Mesmo diante de um cenário tão difícil e complexo, onde nem tudo depende apenas das transformações pedagógicas e escolares (embora elas sejam também urgentes e importantes!), é imprescindível esperar, no sentido freireano, compreendendo esse contexto e prospectando possibilidades reais, frente ao que temos de contexto e de mecanismos para a mudança.

Construir outros olhares sobre tais crianças é possível... Num futuro próximo, podemos esperar crianças leitoras, escritoras e produtoras de conhecimentos, de consciências de si e do mundo, de realidades diferentes e justas.



## **5 SABERES-PRÁTICAS DOCENTES SOBRE DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA: RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES JUNTO ÀS CRIANÇAS EM SALA DE AULA**

Esta seção está vinculada aos objetivos “Investigar os saberes-práticas docentes expressados em sala de aula junto às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita, a partir do relato dos professores” e “Relacionar os suportes oferecidos às crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita aos níveis de ajuda demandados por elas”.

Ao discutir a história da alfabetização e do analfabetismo no Brasil, Mortatti (2004) denuncia a dívida secular do país com os seus cidadãos - o direito à educação - e reflete sobre a correlação entre a alfabetização e o desenvolvimento da nação, ao asseverar:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia (p. 15).

Configurando uma significativa problemática nas escolas, sem ainda ser amplamente debatida, compreendida e assistida por políticas públicas, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita são realidades em muitas das salas de aula do país e, ao buscar compreender um pouco mais sobre esse público, deparamo-nos apenas com a invisibilidade social e institucional, visto que não temos um dado preciso que nos informe sobre quem são os alunos em situação de dificuldades na leitura e na escrita, que dificuldades são essas, que trabalhos estão sendo ou deveriam ser desenvolvidos para minimizar ou resolver tal problemática.

O Brasil permanece negando o direito de ler e de escrever para muitos sujeitos, inclusive para aqueles que estão matriculados e vivenciando a escola: o analfabetismo escolar é uma produção perversa das desigualdades sociais<sup>44</sup>.

Há anos, gradativamente estão sendo construídas as noções de educação numa perspectiva inclusiva desde a formação inicial de professores, sobretudo de pedagogos. No entanto, ainda hoje é muito comum ouvirmos professores reclamarem de não se sentirem

---

<sup>44</sup> Ainda distante de conseguir, de fato, proporcionar educação de qualidade a todos e mais recentemente distanciando-se, até, dos processos de construção da democracia visto os ataques à educação como o congelamento de investimentos; projetos de censura à docência, como o Escola sem Partido e, mais ainda, dificuldades de acesso à escolarização, em decorrência da pandemia da COVID-19 e o escancaramento das desigualdades sociais e acessibilidade tecnológica

preparados para atuar junto às crianças que apresentam quaisquer tipos de dificuldades no processo de aprendizagem, sejam elas cognitivas, comportamentais, sociais... levando-nos a considerar que, possivelmente, esses professores ainda vislumbrem uma sala de aula homogênea, perspectiva bastante tradicional e cotidianamente debatida enquanto destoante da realidade comum. Mantoan (2013) assevera que é por estarem pautadas nesse aluno idealizado e num projeto escolar elitista e homogeneizador que os quadros de exclusão proliferam-se.

Tais percepções, somadas a uma série de outros fatores da ordem social, econômica, política, estrutural e pedagógica tornam, em alguns casos, a experiência docente mais difícil e complicada. Daí o indicador **“Angústia, agonia, sobrecarga... A experiência docente frente ao estudante do 5º ano em situação de dificuldades na leitura e na escrita”** emerge diante dos relatos das professoras ao descreverem seus sentimentos nessa relação de ensino e de aprendizagem. Para discutirmos esse aspecto, traremos dados levantados tanto através dos questionários, quanto das falas dos professores nos encontros reflexivos.

No questionário respondido por 43 professores do 5º ano, questionamos quais alternativas melhor descreve(m) a experiência docente de ter um aluno em situação de dificuldades na leitura e na escrita na sua série. As opções dadas aos professores foram: 1. É angustiante; 2. As estratégias que eu uso em sala não atingem esse aluno; 3. É frustrante; 4. Trago muitas ideias para colocar em prática com ele, mas não consigo fazer com que ele leia e escreva; 5. É gratificante; 6. Percebo que com as aulas, ele está desenvolvendo a leitura e a escrita; 7. Venho percebendo que os colegas de sala, a gestão da escola e a família têm-se esforçado junto comigo para que esse aluno progrida em suas aprendizagens; 8. É desafiador; 9. Sinto que não tenho formação para atuar junto a esse estudante; 10. Tenho estudado muito para conseguir ensinar esse aluno a ler e a escrever; 11. Em geral, não há muito o que fazer em relação a ele, pois não estamos mais na série da alfabetização; 12. outras e os professores poderiam marcar mais de uma opção.

Os resultados mostram que quarenta professores (85,1%) - o número mais expressivo entre as opções dadas - descrevem como desafiadora a experiência de ensinar uma criança do 5º ano em situação de dificuldades para ler e escrever. No trecho da fala de uma professora participante dos encontros síncronos, podemos perceber, inclusive, que esse desafio não está posto apenas na realidade das escolas públicas, mas também na rede privada de ensino visto o contexto, as cobranças, as expectativas de aprendizagem para as crianças desta série:

**“Nós somos muito sobrecarregadas, né? Eu sei que a minha realidade é totalmente diferente da realidade da escola pública, mas a minha também não é um conto de fadas, pelo contrário, nós temos lá muitos desafios”** (Professora A).

Para essas professoras, um dos maiores desafios é atender às expectativas de aprendizagem para esta série que consistem, em linhas gerais, em fluência na leitura, na escrita e na interpretação. Essas expectativas são subjetivas, pois nas camadas mais pobres, elas são menores do que nas escolas privadas que atendem um público com maior condição financeira. Nas escolas privadas, uma criança que finda o 1º ano do Ensino Fundamental sem ter sistematizado as aprendizagens da leitura e da escrita já é posta em situação de dificuldades e os suportes, da escola e da família, são imediatamente acionados. No entanto, em se tratando das crianças da rede pública, esperar que elas consigam ler e escrever ao final do ciclo de alfabetização (2º ano) já simboliza uma alta expectativa. Essas posturas mostram o quanto a escolarização está refém das práticas capitalistas e neoliberais. O dinheiro está dizendo quem aprende mais e quem aprende menos.

Vinte professores (42,6%) assinalaram a opção que diz ser angustiante essa prática e 9 deles (19,1%) indicaram ser frustrante buscar as aprendizagens da leitura e da escrita junto a essas crianças. Os trechos da fala de professores participantes dos encontros síncronos também traduzem essa realidade:

*“Eu me vejo angustiada dentro de um laboratório, trabalhando com as crianças, quando eu nem consegui conhecer os meus alunos todos. Aí eles são jogados dentro de uma sala de aula para poder dar um resultado, dar número... então isso é muito angustiante. Eu fico assim ‘o que é que eu vou fazer? Milagre eu não posso fazer! E não é um ou dois alunos; são, vamos dizer, que 80% da sala está em situação difícil’* (Professora F).

*“Eu fico muito, muito mesmo agoniada nessa questão: o que fazer? O que eu posso fazer? Como foi citado aí, às vezes, não sei nem por onde começar, mas minha vontade é muito grande de ser uma diferença na vida desses alunos”* (Professora L).

Chama-nos a atenção que os processos de ensino e de aprendizagem estejam tão dissociados, nos casos de crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita, que chegam a ser elevados, para essa professora, à ordem do “milagre”. Para que as crianças avancem em suas aprendizagens, elas precisam de mediações e de experiências de alfaetramento. Entendemos que, aqui, a professora também denuncia as suas condições de trabalho mediante a cobrança por resultados numéricos (as avaliações externas) e o sistema de produção de fracasso escolar que gera essa significativa quantidade de crianças concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental sem estarem lendo e escrevendo é, de fato, alarmante.

Mas sobre o que fazer diante desse cenário, pedagogicamente falando, ao professor cabe mediar significativamente as experiências dessas crianças com a língua.

Muitas são as formas de promover essa mediação. Para auxiliar na discussão sobre essa questão, apresentamos um caso de ensino relatado pela Professora N e discutido coletivamente:

### Quadro 6 - Caso de Ensino Relatado pela Professora N

<p><i>Eu quero fazer um pequeno relato de um aluno que eu tive, não nesse ano, mas já tá com mais ou menos 3 anos atrás, que era numa turma de <b>distorção</b> e ele era muito violento e era uma criança que não se concentrava e que, realmente, todos os professores reclamavam dele na sala.</i></p> <p><i>Quando eu entrei na sala, indo substituir uma professora, e na época eu vi que ele dominava a sala, todos os alunos o obedeciam, os outros alunos tinham medo dele porque ele era o valentão da sala.</i></p> <p><i>E o mais engraçado foi que <b>eu comecei a observar ele</b>, chamei ele no birô e aí eu percebi que ele não sabia ler. E aí eu conversei com ele e ele foi me contando, relatando toda questão familiar, como ele era.</i></p> <p><i>Diante desses fatos eu chamei ele e ele tinha vergonha por não saber ler. Por isso, tudo que o professor estava dando em sala de aula não era interessante pra ele, por que era como se ele não tivesse compreendendo. Então a única maneira dele chamar a atenção era bagunçando a sala.</i></p> <p><i>Aí eu chamei ele e disse: ‘É o seguinte: agora você vai ser meu ajudante, você vai entregar as atividades pros alunos, você vai me ajudar na sala, porém você vai colocar a sua cadeira aqui, na cadeira do ajudante que fica perto do birô da professora e a sua atividade será outra atividade; será uma atividade diferenciada’.</i></p> <p><i>Aí pronto. <b>Pros alunos eu passava a atividade normal, do conteúdo do livro e pronto e pra ele eu tinha que realmente parar e ensinar realmente a ler.</b> Então, a aula que fosse dada ele não ia ter nenhum interesse porque ele não sabia ler e o mecanismo de defesa dele era justamente bagunçar, chamar a atenção dos outros e quando eu comecei a fazer isso eu ganhei a atenção e o respeito dele.</i></p> <p><i>Quando os meninos queriam bagunçar ele dizia “ó, todo mundo quieto! <b>Todo mundo prestando atenção na aula da tia</b>”. E aí, ele sentava no meu birô e os meninos ficavam perguntando: “O que é, tia, o que é que ele tá fazendo?” E eu respondia “Não se preocupem que aqui ele é meu ajudante e eu tô ensinando ele para ele ensinar a vocês”. E assim, foi muito interessante.</i></p> <p><i>Terminou o ano letivo e não houve um fechamento, porque <b>professor substituto é assim, né: uma hora tá aqui outra hora tá ali</b> e eu não tive mais nenhum retorno desse menino e como foi que ele se desenvolveu.</i></p> <p><i>Mas eu vejo isso, muitas crianças que têm dificuldade na leitura, criam mecanismos de defesa para eles. E geralmente esse mecanismo é bagunçar, é sair da sala de aula... Porque aquilo ali não gera nenhum interesse. Então nós, como professores, temos que despertar neles esse interesse, pela leitura, por estar na sala de aula, de vir pra escola.</i></p>	<p>Os sinônimos de <b>distorção</b> são deformação, aberração. Montar turmas de crianças e intitulá-las dessa forma mostra a perversidade de um sistema excludente e homogeneizador</p>
	<p>Destacamos a importância da professora olhar esse estudante para além dos comportamentos mais óbvios, com foco nas aprendizagens, na história de vida, nos potenciais. Os estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem dão sinais, não querem permanecer invisíveis. Pedem socorro... precisam ser atendidos!</p>
	<p>Muitos veem na diferenciação de atividades a possibilidade de incluir. Seria possível ensinar a ler a partir dos conteúdos do livro, da série. Ensinando à turma toda.</p>
	<p>Professores conscientes de seu papel social mobilizam ações em prol das aprendizagens de todos os estudantes.</p>
	<p>Ao ser visto e receber ajuda compatível ao seu nível de aprendizagem, houve o engajamento, o interesse em aprender se sobressaiu. Aprender gera envolvimento.</p>
	<p>A precarização do trabalho docente interfere negativamente nas práticas pedagógicas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse caso gerou mobilização entre os participantes do curso, pois muitos levantaram que existe o desejo de realizar um trabalho específico com essas crianças em situação de

dificuldades, mas nem sempre encontram possibilidades de fazer acontecer. Foi recorrente a fala dos professores e das professoras afirmando que tinham um desejo grande de “ajudar” os estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem, no entanto, demonstram também, nessas falas, que pensar, planejar e vivenciar essa ajuda causa conflito, aflição, dentre outros sentimentos ruins. Essa relação entre as falas é contraditória, visto que o ato de “ensinar exige alegria e esperança” (FREIRE, 2019, p. 70), sendo ambas motivações para a continuidade e para o compromisso com um trabalho tão singular e importante: o de ensinar. Logo, o grande desejo de ajudar contrapõe-se à aflição em ajudar.

Inferimos, ainda, com base nesses dados, que emana do “inter-dito” a compreensão por parte dos professores de que o problema está na criança que não aprende e não em si e nos processos de ensinagem. Collares e Moysés (1994) também percebem essa característica em professores participantes de suas pesquisas e asseveram: “Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem” (p. 26).

É nesse sentido que Mantoan (2013) defende que a construção da escola inclusiva requer e representa uma mudança no paradigma educacional. A exclusão simboliza exatamente as fragilidades da escola em atender as pessoas em suas características, na diferença que é uma condição eminentemente humana. As dificuldades na aprendizagem expõem as fragilidades no processo de ensinagem desses professores e, portanto, não gera bons sentimentos.

Apenas oito professores (17%) dizem ser esta uma experiência gratificante e dezoito professores (38,3%) dizem estar estudando muito para conseguir ensinar essas crianças a ler e a escrever. Quando professores mostram-se abertos às experiências provenientes da dinâmica e heterogeneidade da sala de aula, emergem neles oportunidades de vivenciar a profissão em sua multiplicidade e, nos estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem, uma possibilidade de aprender. Sobre essa questão, Tardif (2014, p. 267) discute:

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

No exercício da profissão, torna-se salutar a continuidade da formação e a abertura às diversas experiências de sala de aula, que se reconfiguram a cada turma, a cada vivência, a cada conteúdo, a cada situação coletiva e/ou individual. Olhar para os estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem e enxergar neles o potencial, faz com que os professores busquem alternativas de ensino para atingir os objetivos de aprendizagem.

Sobre essas alternativas, quinze professores (31,9%) percebem que com as aulas, as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem estão desenvolvendo a leitura e a escrita e treze (27,7%) veem que existe um esforço da gestão da escola e da família da criança para juntos fazerem com que a criança progrida nas aprendizagens da leitura e da escrita.

A aprendizagem da língua escrita não está restrita apenas à sala de aula, embora muito das sistematizações desses saberes construam-se no contexto escolar. Com base nesses dois dados, ressalta-se que para que as aprendizagens da leitura e da escrita consolidem-se, é necessário um esforço sistemático do próprio sujeito aprendente, de seus professores, de seus familiares e da comunidade como um todo. Ao perceber o seu potencial de atuação na superação das barreiras à aprendizagem da leitura e da escrita, o professor planejará e experienciará ações pedagógicas inclusivas importantes para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento global da sua turma.

Gestão escolar e família somam-se a esse processo assumindo suas responsabilidades referentes, respectivamente às condições de escolarização e de acessibilidade aos estudantes e às condições humanas e afetivas favoráveis às experiências cotidianas das crianças. O esforço coletivo beneficia as aprendizagens da leitura e da escrita visto o aspecto social, cultural desse saber que é sistematizado na escola, com as mediações entre o sujeito e o conhecimento, mas que é, também, experienciado e construído fora da escola, em situações cotidianas e em práticas sociais de linguagem (VIGOTSKI, 2007; KLEIMAN, 2007).

Doze professores (25,5%) informam que trazem muitas ideias para colocar em prática com essas crianças, no entanto, não conseguem ajudá-los a avançar nas habilidades de ler e escrever, enquanto sete (14,9%) informam que as estratégias que utilizam em sala não atingem esse aluno. Para que as ideias e estratégias incluam essas crianças, elas precisam considerar as suas especificidades de aprendizagem. Não está relacionado à quantidade e diversidade, apenas (embora também seja um aspecto importante), mas sobretudo ao quanto/como atende às necessidades de aprendizagem da turma, ou seja, precisam ser planejadas e vivenciadas considerando qualitativamente as características da turma.

Nesse aspecto, recorreremos à ideia dos níveis de ajuda que são demandados pelas crianças. Inspiradas em Vigotski (2007), ressaltamos a urgência de os professores conhecerem o que as crianças já sabem realizar sozinhas e o que elas precisam de ajuda para alcançar novas aprendizagens. Essa ajuda deve ser oferecida pelo professor ou pelos pares, num contexto sistemático de mediação, não sendo essa uma situação diferenciada, adaptada ou individualizada, mas uma prática contextual, experienciada por toda a turma.

Cinco professores (10,6%) sentem que não têm formação para atuar junto a esse estudante. Embora seja um quantitativo pequeno, frente ao universo de 43 professores, esse número ainda é preocupante por desvelar que, ainda hoje, após tantos anos de política de educação inclusiva e de discussões sobre as diferentes possibilidades de alfabetizar uma criança, ainda existam professores que pensem ser necessária uma formação específica, que não a Pedagogia, para realizar esse trabalho.

Ainda mais preocupante, apresentam-se dois professores (4,3%) que assinalaram que, em geral, não há muito o que fazer em relação a essas crianças, por não estarem mais na série da alfabetização. A ideia de um período “certo” para alfabetizar prejudica significativamente as crianças que estão no 5º ano e ainda não sistematizaram essas aprendizagens, visto que seus professores entendem não ser mais o tempo de fazê-lo, deixando-o, portanto, à margem e excluídos das possibilidades de construir essas aprendizagens. Nos encontros síncronos, algumas falas também apontaram para essa direção, conforme podemos constatar no relato da Professora L:

#### Quadro 7 - Caso de Ensino Relatado pela Professora L

*Eu tenho que ficar puxando meu aluno que eu citei, né? “Vem, sente aqui do meu lado” e ele “Não, tia!”. É sempre não, não quero! E eu tenho que ir com jeitinho “Não, eu vou ler com você” e aí eu vou lendo com ele, mas ele não quer. Quando senta do meu lado já fica com aquela cara de desgosto, como se tivesse ali a força, né? Então eu já tava evitando mais isso. **Eu fazia muito isso no início, mas agora eu tô deixando ele.** Ele chega, deita a cabeça e dorme e eu tô deixando, sabe? Eu não tô mais acordando e puxando, porque eu vi que ele não tava gostando. Ele não gostava, ficava com a cara feia, insatisfeito. **Então eu mudei, eu deixei ele à vontade, avisei à avó dele e tudo.***

Desistir de um estudante em situação de dificuldades na aprendizagem é concordar que ele realmente não irá aprender. Duvidar da possibilidade de aprendizagem de uma pessoa é um erro, pois todos os seres humanos aprendem desde que tenham os suportes e recursos necessários.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse relato, vimos como se organiza a produção e o reforçamento do fracasso escolar. Essa criança, já em situação de dificuldade familiar, econômica e social, tem também na escola um espaço de reforço de suas dificuldades assim como, na figura da professora – também maltratada pelo contexto difícil, um outro alguém que não tem mais esperança; desiste. A engrenagem da produção de fracasso escolar perdura pelos anos e vai tornando cada vez mais complicada e distante a possibilidade de alfabetização para esses estudantes.

Desistir de uma criança é algo que não pode acontecer! Professores não podem desistir de seus alunos, pois isso significa a negação do ensino, do sentido da educação e do direito

que essas crianças têm à aprendizagem. A produção do fracasso escolar não pode contar com a ajuda dos próprios educadores e, portanto, é urgente que os professores enxerguem essa problemática com a clareza necessária para compreenderem em quais aspectos eles fortalecem o fracasso e em quais aspectos eles opõem-se a ele, empoderando crianças através do conhecimento.

Sobre a produção do fracasso escolar, Charlot (2002, p. 24) problematiza:

A questão das práticas das escolas e dos docentes é muito importante. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia a dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes.

É extremamente problemática e triste essa postura de desistência frente às possibilidades de aprendizagem de um sujeito. É a negação da pedagogia, da educação. Freire (2019, p. 82), ao explicar por que ensinar exige convicção de que a mudança é possível, afirma, categoricamente “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja homens e mulheres há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Educadores não podem perder de vista os objetivos do seu fazer e não devem sucumbir às imposições excludentes que a sociedade capitalista impõe. A luta por melhores condições de trabalho também é atravessada e implicada pela luta por melhores condições de escolarização e de oportunidades de aprendizagem.

Nesse indicador, percebemos que os professores demonstraram pouco desejo e prazer em atender a esse público, trazendo à tona sentimentos controversos em relação a essa vivência, visto que ela representa uma dificuldade, representa que as expectativas não estão sendo atendidas, visto que as diferenças sobressaem-se e são encaradas negativamente.

No entanto, lidar com essas diferenças despertam nos professores sentimentos que não conversam, muitas vezes, com o sentido da Pedagogia e com os pressupostos inclusivos de educação que enxergam e valorizam as condições intelectuais, sociais, econômicas, escolares, psicológicas de cada criança, reconhecendo-a como um ser único e, portanto, diferente.

Assim, salientamos o quão importante é a construção e a mobilização de saberes docentes inclusivos, ou seja, saberes que embasam a busca pelo atendimento às demandas de cada turma, de cada criança, reestruturados a cada ação-reflexão junto deles.



No desenvolvimento desses saberes, mediante relevante contribuição teórico-prática de diversos autores (MANTOAN, 2013, 2002; VIGOTSKI, 2009, 2007; FREIRE, 2019, 2015; LUSTOSA, 2009, 2002; MITLER, 2003), sistematizamos uma síntese do que representa, para nós, saberes fundamentais à reflexão e à prática inclusiva: 1. Saber que incluir refere-se ao grupo todo e não apenas a alguns estudantes; 2. Saber que a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental ao desenvolvimento escolar e social do indivíduo; 3. Saber que as aprendizagens dos estudantes dependem, de forma significativa, das mediações dos seus professores; 4. Saber que a aula precisa ser acessível a todos e não adaptada para atender às especificidades de alguns; 5. Saber que acreditar no potencial dos estudantes é imprescindível para que se invista nas aprendizagens deles.

Especificamente sobre não adaptar as aulas e atividades, pautamo-nos aqui na defesa feita por diversos autores da área da educação inclusiva (MANTOAN e LANUTTI, 2022; LUSTOSA e MELO, 2018) que afirmam que acessibilizar é mais eficaz do que adaptar. A lógica da adaptação é construir algo pensando numa “norma”, num “padrão”, para que, na sequência, sejam feitas as adaptações em atendimento àqueles “que destoam do esperado”. Já a lógica da acessibilidade é aquela em que, desde o planejamento, já são consideradas as diferenças, as especificidades da turma e que, por isso, as estratégias de ensino e atividades são múltiplas, visando a ampla participação e aprendizagem. Considera-se ainda, que o ensino inclusivo rompe a ideia de que os conteúdos curriculares ditam as práticas e que existem métodos específicos para ensinar e aprender.

Em uma escola para todos, as atividades de ensino são abertas à participação de todos os alunos, envolvem diferentes mídias, estudos de campo, pesquisas, depoimentos sobre o assunto, participações de pessoas convidadas que entendem do conteúdo, além das exposições do professor. São momentos em que, dada a diversidade de oportunidades de participação, cada estudante atua a partir do que funciona para ele como signo, sem que seja necessário adaptar uma tarefa para um ou outro aluno. Aliás, ninguém é afetado por uma imposição do outro (MANTOAN; LANUTTI, 2022, p. 54).

A construção desses saberes é processual e social, portanto, singular a cada indivíduo (professor) ainda que participante de processos coletivos de formação docente e humana. Vimos que diversos professores demonstram desejo de saber mais sobre a temática, inclusive, esta foi a justificativa dada por quase todos os professores participantes do curso que configurou a segunda etapa de campo desta pesquisa.

Consideramos que, diante do contexto vivenciado de pandemia, de desgaste pelo uso das telas e das redes sociais, de acúmulo de tarefas de trabalho – inclusive o doméstico – sobretudo para mulheres, contar com a participação desses professores e professoras no curso

já configura uma importante iniciativa deles em busca do saber sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo, não afirmamos que os professores que não participaram de todo o curso não desejavam saber mais sobre a temática, visto que essa participação, com características colaborativas, demandava uma disponibilidade que não era garantida para todos.

Foi com base nas falas que discutiam as formações continuadas sobre a temática das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que se formou o indicador **“Até temos formações, mas não o suficiente, não o que gostaríamos de ter.** As formações dão suporte aos professores?” que se estrutura numa interrogação visto que os professores estão participando constantemente de formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação<sup>45</sup>, no entanto, relataram que elas não são aquelas que eles precisam, que não dão o suporte que eles acreditam ser necessário para mediar as aprendizagens junto às crianças em questão. Destacamos aqui algumas falas das professoras que nos convidam a refletir sobre tal realidade:

*“E aí nas formações do município as meninas têm estudado muito com a gente a questão das habilidades que a BNCC coloca para o 5º ano, mas tem habilidades que são imensas ‘Ler e compreender com autonomia textos instrucionais e jogos de regras...’, mas dentro disso a criança precisa saber antes para poder ler e compreender esse tipo de texto, né? Eu acho que a gente precisa melhorar nesse sentido, sabe? De planejar pensando no aluno, de que forma ele vai executar, se ele vai ter condições de executar” (Professora C).*

*Normalmente eles querem dar a formação para a gente que nos ajude a preparar esses alunos para fazer essas avaliações externas” (Professora E).*

Segundo as falas dos professores, as formações têm abordado, prioritariamente, as habilidades da BNCC e a preparação para as avaliações externas. Nesse sentido, descrevem um cenário formativo que, segundo elas, é descontextualizado da realidade de sala de aula. Problematicamos, nesse contexto, algumas questões: 1. É um equívoco encarar a habilidade como instrumento de avaliação, ao invés de tê-la como indicativo de ensino; 2. Não é correto querer que o aluno esteja pronto, na condição, baseado nas habilidades da BNCC, sem que o processo de aprendizagem esteja sendo construído em sala de aula, com as mediações, a partir do ensino; 3. As formações, ainda que demandem por necessidades formativas dos professores, não dão conta de forma direta, como uma receita, da complexidade da sala de aula.

<sup>45</sup> Com base na Lei Municipal Nº 9249/2007 – PCCS, é uma das atribuições do professor de sala comum “participar de processos formativos voltados para seu aperfeiçoamento pessoal”. As formações acontecem mensalmente e as temáticas são diversas, relacionadas com as demandas observadas pelo núcleo de formação.

Diante de tais ponderações, também consideramos importante acrescentar que os modelos de formação de professores precisam ser constantemente revisitados no intuito de dar mais sentidos e significados ao que é trabalhado nesse espaço e tempo. No próprio exercício de montagem do curso desta pesquisa, percebemos o quão complexo é proporcionar uma experiência formativa a professores e professoras com demandas tão diferentes. Vimos que o uso de uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa permitiu que os professores participassem de forma mais significativa, sentindo-se à vontade para dizer o que disseram, relatando de forma honesta os seus saberes-práticas sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita mediante, também, o acolhimento dos seus não saberes.

Formações diretivas, hierárquicas, tradicionais e focadas em resultado, e não nos processos, podem não ser acessíveis às demandas e às condições desses professores que, assim como seus alunos, também precisam de acolhimento, contextualização, mediação sistemática, valorização dos processos e inclusão. Percebemos, por exemplo, que a participação oral dos professores nos encontros síncronos foi intensa, mas que, por exemplo, a participação escrita nas atividades da plataforma já se configurou um dificultador para eles. Os trabalhos coletivos geraram mais resultados do que os trabalhos individuais solicitados. Os estudos de textos apareceram como desafiadores seja pela falta de tempo para ler, seja pela complexidade da escrita sugerida. Somado a esses elementos, o desejo por indicações de soluções práticas é presente nas expressões dos professores. Todos esses elementos precisam ser considerados. Especificamente sobre as discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa (com foco nas habilidades da BNCC), é possível que os debates girem em torno da aprendizagem e do uso social da língua, abordando direta ou indiretamente aqueles saberes que consideramos fundamentais ao ensino da língua escrita, que a partir da literatura citamos alguns, dentre tantos possíveis: 1. Saber que as aprendizagens de leitura e escrita devem ser estimuladas na escola ainda na Educação Infantil, serem sistematizadas no ciclo de alfabetização e continuamente desenvolvidas nos demais anos de escolaridade. No entanto, diante da não sistematização no ciclo, permanece urgente a necessidade de sistematizá-las o quanto antes; 2. É um direito de todos os estudantes aprender a ler e escrever; 3. O ensino da língua deve pautar-se nas experiências de alfabetização e letramentos considerando os diferentes contextos das crianças; 4. A mediação pedagógica implica avanços na leitura e na escrita; 5. Ler e escrever requer, para além da compreensão do sistema de escrita alfabética, conhecimentos de mundo, de uso social da língua. Reconhecemos que, para um efetivo ensino da Língua Portuguesa, diversos outros saberes deverão estar implicados nesse processo, como aqueles relacionados à sistematização e à organização da escrita, saberes sobre os usos dos

diferentes gêneros textuais e, ainda, saberes ligados ao uso da literatura em sala de aula, por exemplo.

Tais saberes, aplicados aos diferentes contextos vivenciados nas salas de aula, são base para a tomada de decisões pedagógicas, de mediações fundamentais que promovam o desenvolvimento da leitura e da escrita de qualquer criança. É possível, no entanto, refletir sobre o distanciamento teórico-prático de alguns programas de formação, bem como sobre as dificuldades individuais que alguns professores possuem em relacionar os saberes construídos em formação e suas possíveis práticas em sala de aula.

Consideramos, ainda, com base em Tardif (2014), Pimenta (2012) e Charlot (2013) que os saberes docentes são construções que se (re)significam, iniciadas antes mesmo do ingresso na graduação/licenciatura, enquanto ainda estudante, perpassando pelos processos formais de formação de professores e devendo ser continuado com as experiências, considerando as características dos estudantes, das turmas, das demandas sociais de escolarização.

No caso, em específico, dos saberes sobre as dificuldades na aprendizagem, consideramos os aspectos históricos como fundamentais para essa análise, visto que eles estão reconfigurando-se mediante as diferentes compreensões de escola, de infâncias, de alfabetização e letramentos, de ensino e de aprendizagem.

Os saberes apresentados pelos professores são diversos e trazem as marcas de toda uma história de segregação, de invisibilidade, de culpabilização e, por que não afirmar, mais recentemente, também de inclusão. Para organizar a análise desses saberes, o indicador “**A gente tá nessa busca constante porque a gente quer ajuda em relação a isso:** expressão dos saberes docentes sobre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” permite-nos, a partir da fala dos professores, identificar quais saberes são esses e aprofundar-nos na percepção sobre como eles estão sendo expressos nas relações de ensino e de aprendizagem.

Muitos dos professores queixam-se por não terem saberes consolidados sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, o que influencia nas tomadas de decisão (ou falta delas) junto às crianças que estão vivenciando essa situação. Assim, entendemos que os saberes apresentados por eles, apresentam-se em suas práticas, na experiência da profissão e, portanto, relacionam-se à compreensão associada aos saberes-práticas, propostas nesse estudo.

Um ponto fundamental para que os saberes-práticas, numa perspectiva inclusiva de educação sejam mobilizados, é trazer à baila as potencialidades dos estudantes. Saber o que as

crianças sabem, bem como saber o que é necessário para que essas crianças aprendam é fundamental para a mobilização de práticas pedagógicas condizentes.

Diante disso, questionamos aos professores: “quais as principais potencialidades que percebiam em seus estudantes que eram identificadas em situação de dificuldades na leitura e na escrita?”, e obtivemos como respostas o conjunto de percepções que, a seguir, elencamos sem ordem de hierarquização ou frequência/incidência, apenas reunimos suas indicações:

- I. Potencial para a arte, desenhar, cantar, ilustrar, realizar experimentos, oralidade e a capacidade de contar e recontar histórias, usar bem as tecnologias - **aspectos relacionados às múltiplas linguagens e à criatividade das crianças;**
- II. Persistência; desejo de aprender; superação das adversidades (como a fome, problemas familiares - poucas condições de higiene - falta de materiais escolares) - **aspectos relacionados à resiliência e (sobre)vivência dessas crianças;**
- III. Astúcia, bom relacionamento com o professor e com os colegas, desenvolver atividades em grupo, assiduidade e serem sedentos por novidades - **aspectos relacionados à personalidade e ao comportamento das crianças.**

Percebe-se, assim, que as crianças nomeadas por seus professores como “em situação de dificuldades na aprendizagem” apresentam potenciais diversos, em diversas áreas e estes podem (e devem!) ser considerados nos planejamentos de atividades que atendam às suas especificidades e demandas de aprendizagem.

Chama-nos a atenção, todavia, nesse dado, que aspectos cognitivos relacionados à leitura, à escrita, ao raciocínio lógico-matemático e às demais dimensões do currículo escolar não sejam citados pelos(as) professores(as) como potencialidades de seus alunos.

Tal constatação faz-nos considerar fortemente a hipótese de que essa “descrença” no potencial de aprendizagem das crianças incida negativamente sobre a relação entre professor-aluno em sala de aula, visto que pouco se investe no que não se acredita.

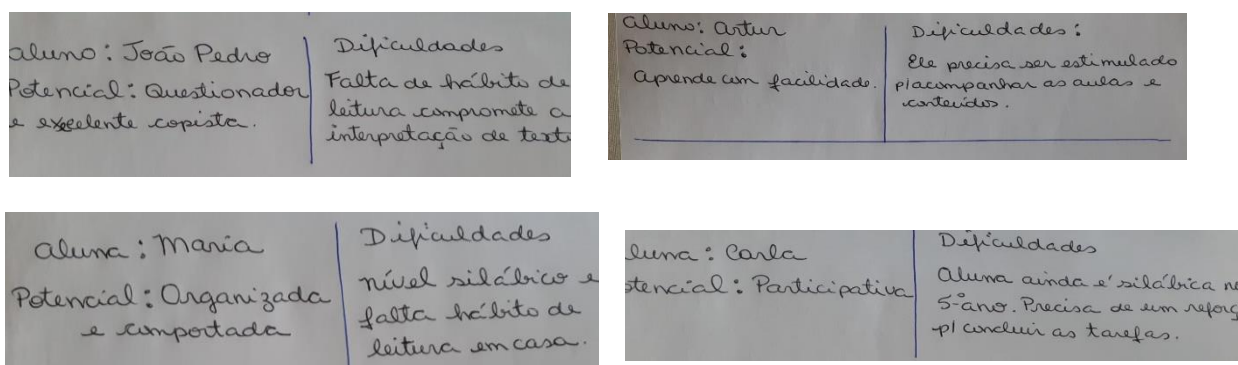
Pondera-se, ainda, que tal descrença reforça a engrenagem de (re)produção de um sistema que gera um número significativo de estudantes que seguem a sua escolarização sem terem consolidado as aprendizagens iniciais sobre leitura e escrita ou sem desenvolvê-las compativelmente ao esperado para a idade e série.

Ainda aprofundando essa questão dos saberes dos professores sobre as potencialidades de seus alunos em situação de dificuldades na aprendizagem, propusemos aos

professores participantes do curso, a atividade “Triangulação, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica” de Lustosa (2009). Na utilização desse instrumental, solicitamos que os docentes preenchessem o quadro com potencialidades e dificuldades das crianças. A autora, em sua experiência de pesquisa, constatou que os professores têm maior facilidade de apontar as dificuldades de seus alunos e demoram mais para listar as potencialidades.

Na nossa realidade de pesquisa, mediante a participação de duas professoras nessa atividade, constatamos que uma delas fora concisa em ambos os aspectos. Essa professora apresentou, em geral, saberes-práticas tradicionais quanto ao ensino da língua, o que impacta também nos saberes-práticas sobre os estudantes em situação de dificuldades. Devido à dificuldade no manuseio do Word e da plataforma Moodle, realizou essa atividade numa folha e enviou as fotos à pesquisadora via WhatsApp:

**Figura 14 - Atividade “Triangulação, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica” de Lustosa (2009). Professora I<sup>46</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a Professora I, sobressaem-se nas potencialidades dessas crianças questões voltadas aos seus comportamentos em sala (participativa, questionadora, organizada, comportada), não especificando elementos sobre a aprendizagem da língua, apresentada por essas crianças. Chega a afirmar, curiosamente, que o potencial de Arthur (nome fictício) seja aprender com facilidade, o que contradiz a sua própria caracterização deste enquanto criança em situação de dificuldades na aprendizagem. Quanto às dificuldades, especifica o nível psicogenético de escrita de duas crianças, para mostrar que elas não apresentam hipóteses de

<sup>46</sup> #pracegover #paratodosverem Quadrante com imagens de prints de folha de papel ofício com uma letra cursiva manuscrita (da professora). As informações escritas das descrevem Nome de quatro alunos, seus potenciais numa coluna e as dificuldades na coluna ao lado.

escritas compatíveis às esperadas para o 5º ano, fala sobre hábitos de leitura e de estudos e sobre a necessidade de estímulos à aprendizagem. Com o foco nas problemáticas de sua turma, a professora que reforça verbalmente o desejo de ajudar essas crianças, não apresenta um olhar aprofundado, detalhado e seguro sobre as condições de aprendizagem dessas crianças, o que interfere na possibilidade de criar estratégias didático-pedagógicas em atendimento a esses estudantes.

A Professora A também colaborou com a realização dessa atividade. No geral, essa professora foi bastante participativa e, em suas falas, trazia concepções mais interacionistas de ensino. Na atividade, a professora listou:

**Figura 15 - Atividade “Triangulação, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica” de Lustosa (2009). Professora A**

NOME DA CRIANÇA (pode ser fictício): Nicolas Silva	
POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
<p>É muito esforçado, criativo e participativo. Gosta muito de matemática, realiza cálculos mentais.</p> <p>Tem um bom relacionamento com todos os colegas, compreende bem os assuntos abordados, possui um bom nível de criticidade em relação aos fatos sociais, trazendo contribuições construtivas sobre os diversos temas estudados em sala de aula.</p>	<p>As dificuldades que mais apresenta em relação a leitura é a frustração ao não conseguir interpretar (o que acontece eventualmente) pois não apresenta fluência leitora.</p> <p>As dificuldades na escrita estão na organização e na ortografia. Escreve da forma que fala, confunde sons /f/ e /v/, /p/ e /b/, /m/ e /n/, ainda não compreendeu quando deve usar r e rr, s e ss, s e z. Sempre precisa de orientação em exercícios de interpretação de texto.</p>
NOME DA CRIANÇA (pode ser fictício): Clair de Lune	
POTENCIALIDADES	DIFICULDADES
<p>Uma criança muito comunicativa e participativa. Tem uma boa oralidade, sabe argumentar e persuadir.</p> <p>Realiza cálculos com autonomia, eventualmente precisa de uma mediação para identificar as operações matemáticas.</p> <p>Compreende bem os fatos sociais e traz seus conhecimentos prévios de forma construtiva.</p>	<p>Ainda não definiu seu tipo de letra (bastão/cursiva), também não diferencia letras maiúscula e minúscula ao escrever.</p> <p>Escreve as palavras da maneira que fala, resultando em muitos erros ortográficos, ainda não compreendeu quando deve usar r e rr, s e ss, s e z.</p> <p>Ler pausadamente, sem fluência e sem respeitar os sinais de pontuação. Sempre precisa de orientação em exercícios de interpretação de texto.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora A demonstra, em sua atividade, um maior conhecimento/detalhamento sobre as características de aprendizagem de suas crianças em situação de dificuldades, ressaltando suas potencialidades na oralidade, na argumentação, na criticidade e nos cálculos. Quanto às dificuldades apresentadas, percebemos que elas são, sobretudo, da ordem das aprendizagens ortográficas na escrita e da interpretação na leitura. Ao reconhecer, de forma mais específica, tais características, a professora tem mais elementos para organizar suas

intervenções didático-metodológicas com as crianças, a partir dos níveis de ajuda demandados por elas.

No desenrolar dessa atividade, aproveitamos o foco nas especificidades dos estudantes para refletirmos sobre as especificidades dos saberes-fazeres docentes em atendimento a essas demandas. Diante de um contexto de acolhimento e de construção coletiva de propostas, cresceu a exposição de o quanto eles sentem-se despreparados para essa vivência, para essa mediação. O não saber, nesse contexto, não está localizado apenas no estudante, mas também nos seus professores.

*“Na sala mesmo, não sei o que fazer; temos que corrigir atividades para que eles percebam onde erraram, apresentar os conteúdos, fazer as atividades. Não dá para fazer isso direitinho” (Professora D).*

*“Aí eu fico lá cutucando as minhas colegas. ‘Meninas, me ajudem! Me deem uma luz!’ porque eu realmente me sinto muito perdida” (Professora L).*

Pelos relatos, percebemos que a situação gerada em sala de aula pelos estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem, por vezes, gera conflito nesses professores, que procuram, principalmente nos colegas de profissão, sugestões sobre o que poderiam fazer. Não há, no universo pesquisado, momentos de estudos de caso e/ou reflexões sobre casos de ensino organizados pelas escolas que possibilitassem essa reflexão coletiva e em contexto sobre as crianças da escola e seus professores. Os cursistas elogiaram essa estratégia, informando ter sido instigante e significativa e disseram que iriam propor nas suas escolas.

O passo seguinte ao “não sei o que fazer” foi pensar se, de fato, eles não sabem; ou seja, movimentar-se desse lugar comum em vista a outros lugares de saber e de ação pautados em conhecimentos que eles já construíram ao longo de sua formação pessoal e docente. Tardif (2014) discute sobre a formação de saberes, indicando que esses se (re)constróem ao longo de toda a trajetória da pessoa, em situações enquanto estudante, na graduação, na continuidade da formação, na experiência... Perguntamos, então, se os professores tinham algumas indicações e/ou referências para compartilhar uns com os outros de experiências e conhecimentos já construídos sobre as dificuldades na aprendizagem, ao que tivemos:

**“Um filme maravilhoso para entender melhor é o “Como estrelas na Terra, toda criança é especial”. Também gosto dos livros Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever e Alfabetização e letramento, ambos da Magda Soares” (Professora N).**

**“Aprendi quando fiz minha pesquisa para minha pós-graduação, inclusive apliquei em minha sala que foi meu laboratório. Realizei os estudos da afetividade na formação da autoestima e descobri muitas barreiras que impediam o aprendizado” (Professora F).**



**“O que aprendi sobre as dificuldades na aprendizagem foi muito mais em cursos de extensão, porque eu tava ouvindo você falar na questão da Pedagogia, mas a Pedagogia em si, ela deu pouco suporte em relação a isso. Então realmente são as formações continuadas que a gente faz, seja ela por extensão, do município, esses cursos que a gente faz... a gente tá nessa busca constante porque a gente quer ajuda em relação a isso”** (Professora C).

De acordo com as falas das professoras, constata-se que os saberes sobre as dificuldades na aprendizagem são provenientes de diversas fontes. O curso de Pedagogia, uma dessas fontes, tem um papel social importante de proporcionar a experiência de uma formação contextualizada, inclusiva, reflexiva. Todas as situações em sala de aula podem e devem ser estimuladas nessa perspectiva, e não apenas algumas disciplinas, para que constantemente sejam quebrados esses paradigmas do aluno idealizado. Consideramos importante que haja uma aproximação com teorias e práticas em contexto, que tragam à discussão o aluno real, a criança em situação de dificuldades na aprendizagem e não apenas o conceito solto, deslocado de dificuldade na aprendizagem, bem como que discuta as práticas pedagógicas em contexto. Nesse sentido, destacamos a fala da Professora E, que sintetizou bem a discussão por nós realizada nesse encontro síncrono. Ela reforça:

*“Para mim, professor não pode parar de estudar. Apesar de ouvir muita gente dizendo que o que a gente vê na faculdade não tem nada a ver com a prática”, eu acho exatamente o contrário. **Eu acho que os teóricos são importantes para nos ajudar com as nossas práticas, dentro de sala. E além disso, eu também conto com a experiência dos colegas.**”* (PC5)

Teorias interligam-se às práticas assim como os saberes dos docentes interligam-se aos fazeres em sala de aula, visto a dinâmica de mobilização desses saberes mediante as demandas apresentadas pelas crianças. É válido ressaltar que nem sempre o que prevalece como base das práticas pedagógicas são os saberes construídos pelos professores, visto que o cotidiano docente é atravessado também pelas políticas, pelas demandas da escola, pelas expectativas da gestão, por componentes externos como as avaliações, dentre outros. Salienta-se ainda que a mobilização desses saberes, relacionando-os às práticas, requer dos professores um exercício de práxis que nem sempre acontece, seja em decorrência de aspectos individuais e subjetivos em que o professor não consegue articular e significar teorias e práticas ou por questões amplas e coletivas, relacionadas ao tempo para refletir e planejar, às oportunidades de estudar os casos dos estudantes e às situações vivenciadas em sala de aula, dentre outras.

Diante desse complexo cenário, os professores (re)produzem estratégias que contemplem a realidade de suas salas de aula e/ou que atendam às demandas mais urgentes, em sua concepção. Foi investigando essa relação entre o que as crianças em situação de dificuldades na leitura e escrita demandam de seus professores e o que eles oferecem para elas

que constituímos o indicador **“Tô querendo ver se consigo salvar pelo menos um, entendeu?”**: estratégias pensadas e/ou utilizadas pelos professores no atendimento às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita”.

Para a análise desse indicador, consideramos o fato de que algumas crianças seguem necessitando de mediações nas habilidades iniciais de leitura e escrita mesmo estando “fora do ciclo de alfabetização” e, nesses casos, as práticas de ensino são decisivas para que elas aprendam (ou não!) a ler e a escrever. Essa é uma complexa realidade vivenciada nas salas de aula de todo o país visto o foco nos conteúdos curriculares e o avanço nas expectativas de aprendizagens e cobranças, internas e externas, de “bons resultados”.

Para melhor ilustrar esse cotidiano nas salas de aula dos professores participantes da nossa pesquisa, utilizamos dados construídos a partir das respostas aos questionários, aos relatos citados nos encontros reflexivos (síncronos) e à atividade do curso “Produção de um caso de ensino” (NONO; MIZUKAMI, 2006), em que os professores relataram (por escrito e de forma assíncrona) experiências de ensino da língua vivenciadas junto às crianças do 5º ano, inclusive aquelas que estavam em situação de dificuldades na leitura e na escrita.

No exercício analítico, consideramos os eixos de ensino da Língua Portuguesa apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que são: oralidade, leitura/escuta, produção de textos (escrita) e análise linguística/semiótica. Nessa proposta, as práticas de linguagem vão além dos já tradicionais estudos da gramática normativa e da ortografia e perpassam vivências de letramentos com significado para os estudantes e imersão no universo letrado. O documento orienta que as reflexões sobre a língua deem-se com base nos contextos dos alunos e que, com isso, atenuem preconceitos linguísticos, ensejem uma interação e atuação da criança na sociedade grafocentrada e possibilite a cada estudante as competências necessárias à produção de textos orais e escritos. Tais orientações não estão voltadas apenas para o componente curricular de Língua Portuguesa, embora seja neste a vivência mais sistemática de uso e de reflexão da língua.

Com assento nesse rol de competências e habilidades apresentadas pela literatura da área, cabe alertar, no entanto, sobre a importância de os professores conhecerem e atuarem na dimensão de identificar e ascender aos *níveis de ajuda* demandados por esses estudantes para que consigam desenvolver tais aprendizagens. Essa preocupação com a mediação é importante, inclusive, porque é com base nesses critérios que são verificados os níveis de alfabetismo e, em consequência, os níveis de dificuldade nessas aprendizagens e, ainda, que essas não estejam relacionadas tão somente aos requisitos das avaliações, mas aos seus usos sociais.

Sistematizando os dados dos questionários, apresentamos um quadro com as respostas à pergunta sobre as estratégias de ensino que mais utilizam em suas salas de aula. Os(as) professores(as) citaram uma variedade que envolve oralidade, escrita, leitura e análise linguística e exemplificaram algumas práticas de linguagem:

**Quadro 8 - Saberes-práticas de ensino da língua utilizadas pelos(as) professores(as)**

<b>Dimensões</b>	<b>Atividades realizadas</b>
<b>Oralidade</b>	Recontos orais, contações de histórias, dramatizações, debates, gravações de vídeos pelas crianças
<b>Leitura</b>	Leitura individual, leitura coletiva, leitura em pares, leitura exemplar, releituras, leitura do poema do dia, leitura online, jogos de leitura, predição de leitura.
<b>Escrita</b>	Produção de textos (individuais/coletivos/ com orientação do professor/ a partir de desenhos), reescrita de texto, produção de textos coletivos, ditado de palavras, concurso de produção de textos, produção de HQs.
<b>Análise linguística</b>	Uso do dicionário, jogos de soletração, formação de palavras utilizando o alfabeto móvel, análise fonológica, recorte de palavras

Fonte: Elaborado pela autora.

As estratégias utilizadas pelos(as) professores(as), se assim forem planejadas, são válidas para todos os estudantes, em situação de dificuldades na leitura e na escrita ou não. No entanto, é válido destacar que, para aqueles que estão em situação de dificuldades, a mediação no desenvolvimento dessas atividades é fundamental para garantir a inclusão e as aprendizagens.

É apropriado ponderar que tais propostas didáticas podem não ser inteiramente pautadas nas concepções desse professor sobre alfabetização e letramento, visto que eles são motivados e influenciados, também, pelos programas de alfabetização, pela sistemática preparação de seus alunos para as avaliações externas e pelas orientações recebidas dos distritos e das secretarias de educação, pela gestão da escola e da educação.

Diante das queixas comumente divulgadas sobre os estudantes do 5º ano, refletimos sobre o fato de as atividades/procedimentos didáticos indicados pelos(as) professores(as), aparentemente, não se debruçarem em desenvolver competências voltadas para a formação de leitores, por exemplo, não aparece a realização de atividades de predição, antecipação, construção de hipóteses e estratégias pedagógicas que colaborem para o aprendiz significar o texto.

Quanto à leitura do texto, seja individual ou coletiva, é preciso mostrar, ao aluno em situação de dificuldades, a possibilidade de também fazer a sua leitura, não somente das palavras, mas do significado desses escritos no mundo. Seleccionamos trechos da fala da Professora A ao relatar situações de sala de aula com sua turma de 5º ano trabalhando leitura e escrita:

**Quadro 9 - Trechos da fala da Professora A ao relatar situações de sala de aula com sua turma de 5º ano trabalhando leitura e escrita**

<p><i>Quando é uma atividade de português, uma interpretação de texto. Quando tem um texto que é mais de uma página, meu Deus! “Ai meu deus, é muito grande!” É uma reclamação... E aí a gente vai pegando estratégias. Por exemplo, as meninas adoram um marca-texto, né? Então eu digo “traz o marca-texto, traz as canetas coloridas, vamos marcar as principais coisas para a gente fazer a interpretação”. Porque às vezes começa a ler ali o começo do texto e quando chega no final, que vem a pergunta, diz “não sei não, tia. Não sei o que aconteceu”. “pois vá ler de novo só a parte que está marcada, que você marcou, que você achou interessante, que você viu que tinha uma informação importante, que pode ter uma pergunta lá na atividade”. Ah, então é basicamente isso”</i></p>	<p>Ensinar as estratégias de leitura, de escrita e de interpretação textual é papel do professor. Não podemos esperar que essas aprendizagens “surjam” espontaneamente. Elas devem ser ensinadas em contexto, para que sejam utilizadas e aproveitadas em diferentes situações.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos questionários, apenas seis professores especificaram que as estratégias de leitura e de escrita são desenvolvidas mediante a utilização de uma variedade de gêneros textuais e três professores destacaram a utilização de textos literários. No encontro síncrono, ao discutirmos a importância da utilização dos diversos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo por esses gêneros representarem a versão usual da língua em contexto, a Professora A destacou que, em sua prática: *Além de diversificar os gêneros textuais, uso as próprias redes sociais que também são ferramentas de leitura muito importantes, pois eles estão conectados e amam” (Professora A).*

A utilização desses instrumentos e recursos didáticos é favorável, pois podem possibilitar vivências de alfabetização e letramento, tal como costumeiramente acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com Kleiman (2007) quando a autora afirma que o aluno da quarta, sexta ou oitava série do Ensino Fundamental, assim como o aluno do Ensino Médio, está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento.

Quanto às estratégias de escrita, os(as) professores(as) demonstraram variar as possibilidades para que seus estudantes, independentemente do nível de escrita, participem dos processos – coletiva ou individualmente. No entanto, vale destacar que para o favorecimento da perspectiva dos estudos sobre letramento, a escrita produzida na escola precisa ultrapassar as relações formais da língua portuguesa, incorporando-se à realidade do estudante e seus inúmeros eventos de letramento cotidianos reais, sejam escolares ou não. O relato da Professora I no encontro síncrono, em que discutimos o ensino de escrita, por exemplo, pauta-se, principalmente, nos aspectos formais da escrita, com foco nas regras de

escrita aparecendo de forma mais significativa que o contexto, a ideia da criança sobre os temas a serem elaborados.

*“Eu ensino as crianças o que é coerência. No texto eu dou exemplos e aí eles tentam novamente fazer a redação. Aí eu explico o que é coerência, que tem que ter nexos no texto. **Sempre tem uma explicação minha antes e eu dou exemplos para eles fazerem a redação.** Explico que a gente não escreve ‘fim’ no final da redação, ninguém pula linha... toda vida eu friso isso aí e, aos poucos, eles vão aprendendo. **Trabalho uma redação diferente a cada semana; um tema diferente**” (Professora I).*

O trabalho com as produções escritas de forma aligeirada não permite que professor e estudante construam hipóteses e saberes sobre aquele texto, que é produzido, corrigido pelo professor e entregue ao estudante. Numa perspectiva de construção e colaboração, o texto é produzido em diversas etapas, revisado pelos pares, pelo próprio estudante e pelo professor e reescrito, considerando as ponderações feitas e as habilidades disponíveis naquele momento (LEAL; BRANDÃO, 2007).

Sobre as práticas de oralidade, vimos que os professores as utilizam em situações didáticas como forma de “dizer o texto” e “sobre o texto”. No entanto, muito além dessa possibilidade, a palavra falada dialógica e sociocomunicativa é, também, uma produção com contexto, coesão, coerência e criatividade, é discurso, enunciado e texto.

A título de ilustração, destacamos que apenas uma das professoras que responderam ao questionário citou que solicita que as crianças gravem vídeos falando sobre seus temas de interesse e/ou temas que estão sendo estudados. Nesse contexto, por exemplo, é possível vivenciar diferentes eventos de letramento em diversos campos de atuação social. Ao valorizar o discurso dos estudantes, numa perspectiva dos múltiplos letramentos, a escola apresenta-se como lugar privilegiado para colocar em circulação essas vozes, distanciando-se das crenças de superioridade das práticas de escrita sobre as práticas orais, como nos explicita Tfouni (2010, p. 226): “Um texto produzido oralmente pode estar organizado dentro de um discurso altamente letrado, e indicar que está ali presente um autor, enquanto que um texto escrito pode caracterizar-se pela ausência de coerência e coesão, mostrando conseqüentemente, também ausência de autoria”.

No diálogo síncrono, no entanto, ouvimos um relato de uma professora que acredita que as rodas de leitura e de conversa, por exemplo, não digam mais respeito às crianças do 5º ano.

Eu lembro desse tipo de caso (usar rodas de leitura e rodas de conversa) quando eu ensinava o Infantil 5. No 5º ano eu não passei por isso não. **Com crianças pequenas, sim, porque você mostra o livrinho, são curiosas, falam o que querem... Aquele momento é bem engraçado; você começa a contar história,**

**depois aquelas perguntinhas, né? Mas com o 5º ano eu não tive essa experiência não** (Professora I).

Os estudantes do 5º ano também são curiosos e possivelmente se envolverão em rodas de leitura e de conversa com temas condizentes com a sua realidade, seus interesses e sua maturidade. De fato, infantilizar as experiências tornando-as incompatíveis às expectativas das crianças poderá gerar desinteresse. O mesmo não acontecerá mediante a escolha de bons textos, de diferentes gêneros e diferentes temáticas.

O estranhamento do uso dessas práticas existe, inclusive, institucionalmente, na escola. De acordo com relatos de duas professoras, promover uma roda de leitura e/ou conversa, por vezes, é encarado pelos gestores como algo menos importante para a aprendizagem da língua:

*“Quando a gente quer fazer uma aula diferente, né, levar os meninos para o pátio, uma roda de conversa, escutar uma música e tal, às vezes quem tá de fora não acha que a gente tá dando aula. Ainda tem esse estigma que a aula é só aquela mesmo, tradicional, de sala de aula”* (Professora I)

*“Concordo com a fala da professora, que quando elaboramos uma contação de história ou uma roda de leitura fora da sala, muitos veem como se estivéssemos enrolando a aula. Professoras boas são aquelas tradicionais, que enchem o aluno de atividade. Na escola pública, muitos colegas chegam até nos excluir e nos taxar “que queremos nos amostrar”. E quando tentamos envolver as colegas no processo, não querem. Mas uma coisa eu tenho aprendido: não importa as vezes que vão tentar te parar no caminho, você tem que acreditar”.* (Professora N)

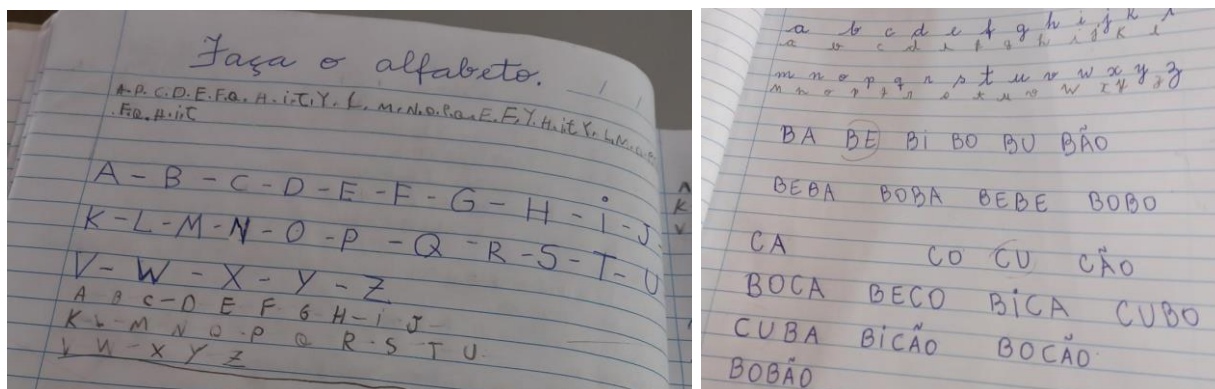
As falas das professoras denunciam o quanto a escola ainda se pauta em perspectivas tradicionais de ensino e desconfia de vivências lúdicas que são tão importantes para as infâncias, além de serem uma forma de proporcionar aprendizagens mais significativas.

As práticas de leitura e de escrita vivenciadas dentro e fora da escola têm relação direta com a interação (ou não!) da criança com a língua. O estímulo à leitura deve transbordar a sala de aula – atividades e avaliações – e assumir outros objetivos, como destaca Solé (1998) como ler por deleite, para obter informações, para aprender, para exercitar a leitura, para verificar o que compreendeu, dentre tantas outras possibilidades.

Já as estratégias relacionadas à análise linguística referem-se à sistematização da alfabetização e, curricularmente, deixariam de protagonizar as aulas, logo após o ciclo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em atendimento, são as atividades que se apresentam relatadas, o que mostra que a essa realidade dos estudantes do 5º ano ainda não alfabetizados, é o que os(as) professores(as) acreditam que devem proporcionar para a aquisição e desenvolvimento do sistema de escrita alfabética. A professora D

compartilhou conosco fotos<sup>47</sup> de algumas atividades que ela costuma realizar com o seu aluno que se encontra em situação de dificuldades na aprendizagem:

**Figura 16 - Fotos de algumas atividades**



Fonte: Elaborado pela autora.

É urgente posicionarmo-nos criticamente diante desses modelos de atividades de repetição do alfabeto, seguido da junção de letras formando as famílias silábicas e fechando com a formação de palavras dissílabas, apartadas de um texto e de um contexto. Tais atividades refletem uma perspectiva tradicional de ensino da língua, pautada em métodos sintéticos de ensino (aquele que se dá da parte para o todo) e seu uso é problemático, sobretudo nos dias atuais, visto todos os avanços que obtivemos com os estudos da alfabetização e dos letramentos, bem como, das compreensões sobre infância, ensino e aprendizagem.

Ao focar nesses conteúdos para ensinar uma criança a ler e a escrever, a professora diferencia consideravelmente a atividade do conteúdo abordado em classe (visto que, certamente, no 5º ano do Ensino Fundamental, o tema da aula não é esse); diferencia a abordagem de ensino (visto que, possivelmente com o restante da turma, ela esteja refletindo sobre textos, sobre questões, sobre temas interessantes a serem discutidos nessa etapa) e, ainda, realiza uma diversificação de menor esforço intelectual, ou seja, não acreditando que a criança possa alcançar mais do que isso, reduz sua atividade a um nível que empobrece as condições de aprendizagem. Intriga-nos que, com esse modelo de atividade, a professora espere que a criança aprenda a ler e a escrever estando no 5º ano. É mais provável gerar desinteresse e pouco engajamento.

<sup>47</sup> #pracegover #paratodosverem Fotos de 2 atividades realizadas com alunos em situação de dificuldades na aprendizagem. A primeira imagem traz a atividade da cópia do alfabeto no caderno. A segunda imagem mostra a atividade das famílias silábicas das letras B e C.

Questionada sobre a escolha desse modelo de atividade para usar junto à criança em situação de dificuldades na aprendizagem a professora afirma que, por ainda “não conhecer nem as letras do alfabeto”, fica impossível para essa criança acompanhar as atividades sugeridas para a turma e, assim, a melhor estratégia é exercitar a cópia das letras maiúsculas e minúsculas, bem como repetir a pronúncia de sílabas e palavras, sobretudo dissílabas. Essa visão reducionista do ensino da língua e da compreensão da criança sobre a língua não coaduna com as discussões e práticas interacionistas, dialógicas, contextualizadas e dos letramentos.

Rojo (2009, p. 44) destaca que:

Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

A mediação junto às crianças em situação de dificuldades na aprendizagem é, portanto, da ordem das mediações pedagógicas “simples” e, não necessariamente, são específicas nem especializadas a esse público. As mediações beneficiam a todas as crianças em seu desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita. Esse exemplo confirma por que as adaptações de atividades e de currículo costumam ser problemáticas: elas pressupõem que o estudante não conseguirá realizar algo que nem foi proposto ainda e que, comumente, já é concebido sem considerar as características dos estudantes da própria turma.

*“Eu tenho uma aluna do 5º ano que eu voltei ela para o 2º ano, não vou mentir! Ela não conhece as letras! Como eu também sou professora do 2º ano, ela faz comigo três dias do 2º ano, né, e dois dias com a outra professora. A gente colocou ela no “Mais aprender”, programa do município para reforço, e aí a gente tá com turmas 50% um dia e 50% outro dia, mas ela vem para a escola todos os dias para ver se a gente consegue dar uma avançada” (Professora C).*

O relato da Professora C é impactante, pois contraria as orientações pedagógicas e legislativas do ensino e retrata um profundo desconexo entre a intenção de ajudar e a profissionalidade pedagógica. Em nenhum caso aconselha-se “voltar” o aluno para anos anteriores. Numa perspectiva vigotskiana, considera-se que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. É urgente, portanto, que o professor ensine à turma toda, considerando que todos sabem algo, que todos têm condições para aprender (MANTOAN, 2002).

Entendemos que é preciso o(a) professor(a) ter clareza dos objetivos de aprendizagem que deseja alcançar com os estudantes, numa continuidade e progressão muito bem definidas



em planejamento (SOARES, 2020). A falta de clareza poderá gerar iniciativas como esta, que se deslocam significativamente dos processos de alfabetização e letramentos de um estudante do 5º ano.

Os dados apresentados e analisados até o momento formaram o núcleo de significação “Saberes-práticas docentes sobre as dificuldades na leitura e na escrita: relatos das experiências dos professores junto às crianças em sala de aula”. No exercício analítico desses dados, organizamos ainda, um quadro-síntese dos saberes, práticas e sua relação com as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do 5º ano. Demonstramos, com eles, uma amostra, uma lógica de sistematização de dados e uma categorização, em dimensões, do que as falas das professoras revelam de saberes-práticas. Os quadros exemplificam esse movimento analítico, visto que outras análises já estão apresentadas ao longo do texto, em outros formatos de sistematização.

Sobre os saberes docentes, destacamos que os saberes experienciais já elencados por Tardif (2014) são bastante recorrentes nas falas das professoras, que valorizam as trocas de experiências e conhecimentos com seus pares. Essas trocas podem ser estratégias ricas e positivas dentro das escolas, desde que contribuam para a inclusão dessas crianças em situação de dificuldades, e não para o agravamento de sua situação de marginalização.

Identificamos ainda que as fontes desses saberes são, sobretudo da formação profissional e dos programas e livros didáticos usados no trabalho (TARDIF, 2014). Para além desses, também sintetizamos alguns conhecimentos e concepções desses professores, a saber:

**Quadro 10 - Síntese dos saberes docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita**

(continua)

<b>SABERES DOCENTES</b>	<b>Concepções sobre a aprendizagem da língua escrita</b>	<b>“Eu acredito que no 5º ano ele já tem condição de fazer <b>um textozinho que qualquer pessoa consiga identificar o que ele quis dizer</b>”.</b>
		“Alfabetização é quando a criança consegue desenvolver suas habilidades para leitura e escrita. Aquele momento que começa o processo <b>daquela decodificação</b> . São os primeiros passos. Quando a criança se apropria daquele sistema de leitura e escrita, que ela consegue <b>lidar com isso não só na sala de aula</b> , mas nos outros ambientes que ela frequenta, no meio que ela está inserida”.
		“No retorno que nós tivemos depois de uma pandemia, a gente nem conhecia, não tinha nem como fazer um diagnóstico desse aluno, <b>se ele tinha algum tipo de leitura ou alguma fluência nessa leitura ou em que nível o aluno se encontrava</b> ”.
		<b>“A alfabetização é um processo longo”.</b>

**Quadro 10 - Síntese dos saberes docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita**

(conclusão)

Conhecimentos sobre a gestão do trabalho pedagógico	“Quando a gente faz o nosso planejamento, <b>a gente não coloca esse aluno como centro</b> . A partir do momento que a gente faz um planejamento <b>pensando na dificuldade do aluno</b> , na nossa clientela, ele precisa ser mais elaborado, ele precisa ser mais estudado”.
	“Fracasso escolar é um fracasso geral, <b>todos têm que parar e ver o que cada um pode fazer, como vai contribuir</b> ”.
	“Nós sabemos que nós <b>temos o poder tanto de salvar um aluno como também uma palavra pode desestimular esse aluno, né? Vai depender muito da nossa abordagem</b> . Então a gente tem que saber aproveitar todos esses momentos”.
Concepções biologizantes sobre aprendizagem	“Eu tenho na minha sala de aula, três aluno, agora quando eu retornei, que eu não diagnostiquei o problema do aluno, mas eu já percebi que <b>esse aluno tem algo que o impede de avançar</b> ”.
Não conhecimento pedagógico e ético	“A gente convive com <b>isso [com as dificuldades na aprendizagem]</b> , mas a gente consegue trabalhar <b>em torno disso [desse grupo de estudantes]</b> ”.
	“O que me deixa sem entender é saber que a turma do segundo ano ganhou tanto prêmio e placa e no quinto ano estão assim. <b>Onde houve essa ruptura?</b> ”
	“ <b>Na sala mesmo, não sei o que fazer</b> , temos que corrigir as atividades para que eles percebam o que erraram, apresentar os conteúdos, fazer as atividades. <b>Não dá pra fazer isso direitinho</b> ”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como já discutido neste texto, os saberes relacionam-se, em certa medida, às práticas dos professores, influenciando nos cotidianos. A mobilização de saberes sobre o ensino da leitura e da escrita promovem mais acessibilidade de aprendizagem às crianças, assim como a ausência/incipiência ou não mobilização dos saberes geram problemas de ensinagem que atingem significativamente às crianças, sobretudo aquelas que, em situação de dificuldades, demandam mais suporte de seus professores.

No quadro-síntese das práticas, em relação aos saberes apresentados anteriormente, destacamos que algumas professoras trazem, para o contexto de sala de aula, práticas de leitura e de escrita mediadas junto às crianças em situação de dificuldades (ou não!), sistemáticas (ou não!), lúdicas em alguns momentos. O uso de estratégias de leitura e de escrita também aparecem descritas nessas falas. O conjunto de ações, oferecidos de forma consistente, gera mudança no contexto de escolarização das crianças e é, portanto, uma urgência!

No entanto, as nomeadas “práticas curriculares empobrecidas” levaram-nos a refletir que 1. As crianças em situação de dificuldades na aprendizagem não estão no centro do planejamento das aulas; 2. Alguns professores não identificam onde está a ruptura na aprendizagem da leitura e da escrita entre o 2º e o 5º anos e, até, acreditam que para que a

criança aprenda a ler e escrever, ela precisa “voltar” para o 2º ano; 3. Ao refletirem sobre tais dificuldades, os problemas parecem, para os professores, exógenos às práticas. Utilizam, portanto, discursos-álibi, autoprotetivos (LUSTOSA, 2009); 4. A dificuldade é vista como um impeditivo à aprendizagem e não como uma situação no processo, algo transitório; 5. As estratégias de ensino são tradicionais, homogeneizadoras e empobrecidas quanto ao currículo do 5º ano; 6. A invisibilização das crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita torna-se *modus operandi*, sem que esses professores sequer reflitam sobre o que estão fazendo (deixando de fazer); configurando-se produção de fracasso escolar; 7. É possível considerar que tais professores não desejem tecer reflexões profundas sobre essa questão, mas também podemos considerar que eles não possam, não deem conta, não tenham elementos o suficiente para fazer tais ponderações.

Reforçamos que o quadro-síntese a seguir não traz todas as falas que traduzem práticas pedagógicas, mas uma amostra que ajuda-nos a pensar as duas dimensões sintetizadas “Práticas de ensino da leitura e da escrita” e “Práticas curriculares empobrecidas”, já analisadas ao longo desta seção. Dito isso, eis o quadro:

**Quadro 11 - Síntese das práticas pedagógicas utilizadas junto às crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita**

(continua)

<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<p>“Esse mês estamos trabalhando com um projeto de leitura, com rodas de leitura diariamente, com leitura realizada pela professora e leitura compartilhada”. <b>Professora N</b></p>
	<p>‘É a minha primeira vez no 5º ano e eu via questões que eu queria muito mudar. Eu acho que consegui mudar um pouco, não totalmente. <b>Eu encontrei muitas crianças com a rotina monótona dentro da sala de aula</b>, onde a aula era basicamente tarefa, tarefa, tarefa, corrigir tarefa e mais tarefa e corrigir tarefa. Então tem essa questão, de tá jogando muita coisa em cima do aluno, o que acaba não sendo tão legal. <b>Passsei a realizar a hora da história com eles</b>. Eles não tinham, né? Mas de agosto pra cá passaram a ter”. <b>Professora A</b></p>
	<p>. “Uma atividade muito simples de leitura e eu disse: <b>Vamos lá, leia a sua pergunta para mim</b>”. Então ele foi lendo e eu disse “Pronto. Você entendeu o que precisa fazer?”. Ele “Ah, tia. Pronto”. <b>Professora J</b></p>
	<p>“<b>Eu ensino</b> o que é coerência. No texto <b>eu dou exemplos</b> e aí eles tentam fazer a redação. Fazemos redação uma vez por semana, só dá uma vez na semana. Aí <b>explico que tem que ter nexos no texto</b>. Sempre tem uma explicação minha antes... e mais algumas coisas, a gente não escreve FIM no final da redação, ninguém pula linha. Toda vida eu friso isso e eles vo aprendendo. Trabalho uma redação diferente a cada semana; um tema diferente”. <b>Professora I</b></p>
	<p>“A gente podia <b>começar vendo os acertos, o que esse aluno já sabe, para a partir do que ele já sabe começar uma mediação</b> e assim estar auxiliando esse aluno a crescer, a aprender”. <b>Professora E</b></p>

**Quadro 11 - Síntese das práticas pedagógicas utilizadas junto às crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita** (conclusão)

Práticas de ensino da leitura e da escrita	<p>“Traz o marca-texto, traz canetas coloridas, <b>vamos marcar as principais coisas para a gente fazer a interpretação</b>”. “<b>Leia de novo o que está marcado</b>, o que você marcou, que você achou interessante, que você viu que tinha uma informação importante, que pode ter uma pergunta lá na atividade”. <b>Professora J</b></p>
	<p>“<b>Eu sempre gosto de fazer alguma dinâmica para dar significado</b>, dependendo do contexto, <b>para depois eles realmente irem para a prática</b>, fazer atividade, né? Esse olhar que vai fazer toda a diferença”. <b>Professora G</b></p>
	<p>“Eu me identifico com as dificuldades de cada um: se for problema de aprendizagem <b>eu boto em dupla com outro aluno que sabe pra poder um ajudar o outro</b>, auxiliando no que for possível”. <b>Professora J</b></p>
	<p>“Sobre os momentos de leitura, eram momentos muito engraçados. Na maior parte do tempo eu ficava calada. Deixava rolar e rolavam coisas maravilhosas! Os que tinham dificuldade liam super baixinho, bem baixinho. Às vezes parecia que liam só para eles. <b>Os que não tinham dificuldade chegavam nesses alunos para corrigir, não de uma forma grosseira ou de uma forma que deixasse o outro com vergonha, mas de uma forma leve, de criança</b>”. <b>Professora A</b></p>
	<p>“Todas as atividades de todas as matérias, tanto Português, História, Geografia, Matemática, <b>todas eu colocava para eles lerem. Aí eu ficava escolhendo por fileira...</b> Cada um lê um parágrafo”. <b>Professora L</b></p>
Práticas curriculares empobrecidas	<p>“Teria [com a criança em situação de dificuldades na leitura e na escrita] <b>menos rigidez, dureza e mais empatia</b>.” <b>Professora D</b></p>
	<p>“Digo que eles [crianças em situação de dificuldades na aprendizagem] podem errar, enfatizo que são corajosos por <b>responder mesmo errando</b> e quem zoa é porque não teve coragem”. <b>Professora D</b></p>
	<p>“Vou trabalhar, vou fazer revisões, vou trazer o conhecimento lá da base com ele, porque <b>não adianta eu ficar trazendo textos difíceis</b>”. <b>Professora F</b></p>
	<p>“Eu tava escutando agora “Não é pra voltar para a Educação Infantil”. Eu tenho uma aluna do 5º ano e <b>eu voltei ela pro 2º ano</b>. Ela não conhece as letras! Agora ela tá lendo palavras simples, que a gente chama de canônicas, sem as complexidades do LH, do R travado, do R puxado, do N nasal”. <b>Professora C</b></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na sequência desse exercício de análises, apresentamos na próxima seção as considerações finais desse estudo, trazendo um olhar internúcleos para apresentar as sínteses desse complexo estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - UM OLHAR INTERNÚCLEOS

A construção desta tese foi/é permeada por importantes acontecimentos que, de forma significativa, deram/dão o tom do que aqui está posto: atravessamos uma pandemia que levou a óbito mais de 600 mil brasileiros - dentre eles, alguns bem próximos e queridos - e milhões de pessoas no mundo inteiro. Nesse período, também experienciamos um dos piores governos da história do Brasil que negou a ciência, que ameaçou cortar as bolsas de financiamento à pesquisa, que cortou verbas das universidades públicas, que cometeu diversas atrocidades e desestabilizou o país (a nós) de múltiplas formas.

Como nunca visto antes, as escolas fecharam suas portas e as aulas passaram a acontecer (ou não!) remotamente, através de celulares, vídeos, mensagens, xerox de atividades... muitas crianças foram excluídas dos processos escolares por falta de acessibilidade digital e social, sobretudo. Nesse contexto, cresceu a quantidade de crianças postas em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como das demais áreas do conhecimento. Sem escola, sem professor, sem recursos didáticos, sem mediação, sem políticas públicas não há alfabetização! E não é demais lembrar que nenhum aplicativo (nenhum recurso didático) substitui o potencial da experiência escolar para a construção de aprendizagens, principalmente na alfabetização. Da mesma forma, considero válido destacar que nenhum método é suficientemente eficaz para o ensino da Língua Portuguesa – o retorno dessa pauta (um método único de alfabetização) também mexeu com as estruturas dessas pesquisadoras e desses professores participantes que reconhecem, através das contribuições da ciência na área, que a alfabetização é um processo múltiplo, rico, diverso e deve-se dar na perspectiva dos letramentos.

Em decorrência da pandemia e da necessidade do isolamento social, pesquisadora e professores participantes da pesquisa não se viram presencialmente, não se abraçaram, não trocaram olhares diretamente... foi através de links, de telas, de redes sociais/plataformas que interagimos construindo, para além dos dados da pesquisa, vínculos afetivos, espaços de escuta, de troca de saberes, de organização de ideias e de planos pedagógicos. As estratégias metodológicas da pesquisa foram reconfiguradas para que mesmo “ficando em casa”, pudéssemos encontrar-nos e estudar, construir conhecimento. A ciência resiste!

Passamos ainda todo esse tempo questionando-nos “Quem mandou matar Marielle Franco?”, queremos saber! Marielle, mulher, negra, LGBT, cria da favela, política, socióloga... Inspiração para mim, assim como Maria Dasdores da Silva, mulher, negra, pouca

escolaridade, muito saber, sonhadora, forte, persistente, avó, minha avó... deixou-nos neste ano. São muitos lutos. São muitas lutas!

Marielles, Dasdores, Lucias, Alines, Erlenes, Katilas, Mônicas, Lorenas, Naldas, Danieles, Silenes, Tatianas, Kassias, Janaínas, Venys, Genys, Julianas... sementes! Enquanto escrevo essas considerações finais, percebo a diversidade de sementes plantadas, algumas já crescidas, dando frutos, fazendo sombra, outras precisando de rega, de cuidados e todas resistindo, florescendo. É nesse jardim também que esperamos dias melhores, sem medo de sermos felizes, desejosas de que o pior já tenha passado e que brevemente poderemos colher sonhos, inclusão, equidade e educação para todos.

Com isso, quero dizer que esse processo tão complexo criou uma pesquisadora experiente, que estudou muito, que conheceu muitas metodologias de pesquisa, que leu diversos autores e autoras, que (re)construiu a si e à tese tantas vezes e que se aprofundou nas temáticas que se propôs a pesquisar transformando sua forma de vê-las e entendê-las. Processo este que também influenciou diversos professores e professoras do 5º ano que participaram da pesquisa *co-laborando* com seus saberes-práticas, dispondo-se a compartilhar aquilo que seria necessário para que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos.

Ao iniciar a pesquisa, consideramos as seguintes hipóteses de trabalho: 1. Temos um significativo número de crianças consideradas com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas cursando o 5º ano do Ensino Fundamental; 2. Estas se encontram, muitas vezes, invisibilizadas, político e pedagogicamente; 3. A superação de tais dificuldades depende, inicialmente, de conhecer melhor essas crianças e suas características de aprendizagem, por quais motivos elas não estão aprendendo e como podem aprender e, junto a isso, da mobilização de saberes-práticas em atenção a essas crianças 4. Saberes-práticas, articulados, podem favorecer a aprendizagem dessas crianças reais.

Para o desenvolvimento da pesquisa que viriam a confirmar, ou não, essas hipóteses, desenvolvemos a pesquisa de abordagem qualitativa, que se deu em três etapas: o estudo-piloto realizado na escola pública (anterior à pandemia); a aplicação de um questionário online com 43 professores do 5º ano da rede municipal de Fortaleza e a produção de dados por meio da realização de um curso, compondo uma etapa colaborativa entre pesquisadora e professores. Essas duas últimas etapas aconteceram concomitantemente à pandemia da COVID-19 e trazem marcas desse período, como os limites de comunicação devido ao isolamento social, ao fechamento das escolas; a dificuldade de contatar os professores, necessitando ser feito via rede social e a permanência dos professores durante o estudo

completo, visto os quadros de COVID enfrentados pelos próprios professores, seus familiares e conhecidos, assim como os lutos vivenciados pelas perdas de pessoas queridas.

Assim, apresentamos as sínteses e a tese a partir da experiência de construção desse estudo. No que se refere ao objetivo *identificar como os professores caracterizam as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita* entendemos ser pertinente esse ponto de partida, pois não há um consenso sobre quem forma esse público, quem são essas crianças reais, que características de aprendizagem elas apresentam e, dessa forma, como estudar o fenômeno das dificuldades na aprendizagem sem saber quem são os sujeitos que se encontram nessas condições? Os dados da pesquisa mostram-nos que institucionalmente, elas são crianças com diagnósticos clínicos de dislexia, disgrafia, disortografia, dentre outros transtornos das habilidades escolares; representam um quantitativo de 1.113 crianças do 1º ao 5º ano que, embora seja um número expressivo, torna-se pequeno diante da representação feita por seus professores. Para eles, as crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita não são tão somente aquelas que têm laudo, mas também aquelas que não atendem às expectativas por eles alimentadas para um aluno de 5º ano – em linhas gerais, saber ler e escrever com fluência e apresentar habilidade para interpretar textos. São crianças aprovadas compulsoriamente por um sistema que negligencia as aprendizagens de alguns grupos. São, portanto, muitas vezes, invisibilizadas na escola.

Segundo seus professores, essas crianças apresentam características pré-silábicas e silábicas de escrita, ainda não conhecem o alfabeto e estão em processo de apropriação do Sistema de escrita alfabética; dessa forma, apresentando pouca fluência na escrita, na leitura e na compreensão de textos. Quanto aos potenciais dessas crianças, os professores revelam que elas demonstram persistência quanto ao desejo de aprender e de superar as dificuldades socioeconômicas e pedagógicas que lhes são impostas, mostram potencial para as artes e bom relacionamento com professores e colegas de classe.

Nessa caracterização de potencialidades e dificuldades, identificamos que o descompasso entre as expectativas dos professores e a realidade de aprendizagem apresentada pelas crianças refere-se, também, às situações de desamparo social. O atraso na alfabetização dessas crianças, majoritariamente pretas, pobres e estudantes da escola pública, acaba sendo socialmente naturalizado, visto que seus professores não nutrem uma crença no potencial delas, resultando em ausência de mediações sistemáticas e de investimento em práticas de letramento que aproximem-nas de experiências significativas com a Língua Portuguesa. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva elitista exclui muitas crianças, sobretudo as que estão em situação de dificuldades na aprendizagem. É, portanto, urgente que aconteçam

rupturas nessa estrutura racista e classista para que aproximem as estratégias de ensino das estratégias de aprendizagem e ambas do contexto social das crianças reais.

Diante do objetivo *investigar os saberes-práticas docentes expressados em sala de aula junto às crianças com dificuldades na leitura e na escrita, a partir do relato dos professores*, compreendemos de que forma os saberes docentes e as práticas pedagógicas articulam-se em sala de aula, o que possibilitou, também, compreendermos os desdobramentos da não articulação desses componentes.

Assim, de acordo com os dados da pesquisa, descobrimos que os professores sabem que as crianças apresentam potenciais diversos e concordam que cada uma delas traz à sala de aula saberes sobre os diferentes temas estudados. Veem nas práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) uma forma dinâmica e rica de vivenciar o ensino da Língua Portuguesa, embora nem sempre articulem essa diversidade às competências e aos cotidianos de suas crianças em situação de dificuldades na aprendizagem, distanciando-as de eventos de letramento que são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Eles sabem que a alfabetização é uma via de inclusão e que a inclusão escolar é um direito das crianças; no entanto, não se sentem seguros para alfabetizar aquelas que estão no 5º ano em situação de dificuldades nessas aprendizagens. Por se sentirem pouco propensos a trabalhar com alfabetização e letramentos no 5º ano, agem como se tais habilidades fossem localizadas apenas no ciclo (1º e 2º anos) desconsiderando o caráter processual e contínuo dessas aprendizagens.

Os professores sabem identificar em qual hipótese de escrita e níveis de leitura as crianças estão, entretanto, desconsideram essas informações como mote para o planejamento das aulas numa perspectiva inclusiva, seguindo com o currículo da série em descompasso com os saberes das crianças. Ao trabalhar oralidade, leitura, escrita e análise linguística numa perspectiva dos letramentos, a formação de leitores e escritores ganharia mais significado e potencial.

Os saberes-práticas dos professores envolvendo alfabetização, letramentos e possíveis dificuldades nessa aprendizagem nem sempre figuram interrelacionados em sala de aula, mesmo sabendo que tais processos têm implicações um ao outro e que devem dar-se de forma planejada, intencional e articulada aos cotidianos dos aprendizes, principalmente quando se trata de estudantes que apresentam mais dificuldades nessa aprendizagem. O fato de não conhecerem em profundidade seus alunos em situação de dificuldades na aprendizagem é um sério e problemático fator nesse contexto, visto que conhecendo mais essas crianças, eles poderiam agregar mais elementos para pensar as práticas.



Sobre o objetivo *relacionar os suportes oferecidos às crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita aos níveis de ajuda demandados por elas, a partir dos relatos dos professores* destacamos que, em muitos casos, os suportes oferecidos pelos professores – sejam eles individualizados, adaptados, modificados ou a partir de dinâmicas e metodologias diferentes das habituais na série – em geral não correspondem aos níveis de ajuda demandados por essas crianças. Eles, via de regra, necessitam de sistematização no trabalho com a língua escrita, de acesso a diferentes textos de diferentes gêneros textuais que gerem envolvimento e engajamento com a tarefa, bem como de mediação das aprendizagens.

O que identificamos foram práticas pontuais, pois apenas “quando dá” os professores conseguem ajudá-los. São essas crianças que mais demandam atenção, tempo de interação em sala e estratégias de ensino articuladas as suas demandas de aprendizagem, no entanto, são também elas que permanecem à margem ou à espera de um olhar, de uma ação pedagógica. Os professores apontam que as pressões externas (sobretudo relacionadas às avaliações) influenciam em suas práticas e, também, que o currículo da série não condiz com o que eles acreditam ser viável à aprendizagem desses estudantes e, por isso, simplificam atividades e empobrecem o currículo.

A descrença dos professores no potencial de aprendizagem dessas crianças faz com que eles acreditem que desacelerar é a maneira mais eficaz de lidar com esse aluno, o que significa simplificar as experiências em sala de aula especificamente com essa criança, diminuindo o nível e o ritmo das atividades, desconectando-as dos conteúdos estudados na série. No entanto, salienta-se que essa estratégia não é eficaz para a superação das dificuldades, visto que ela é excludente e limitada. É pouco provável que o cálculo experimental/vivenciar pouco e aprender muito esteja correto.

Diante desses dados e análises, concluímos que *Saberes-práticas docentes, articulados e mobilizados em sala de aula através da sistematização de mediações condizentes aos níveis de ajuda demandados pelas crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, favorecem a aprendizagem dessas crianças reais*. É, pois, urgente que esse potencial de mediação seja fortalecido nos professores e a partir da relação de seus saberes com as práticas em sala de aula eles possam promover situações de aprendizagem junto a todas as crianças, acessibilizando o conhecimento da leitura e da escrita, tão importantes para a inclusão social e escolar. Num contexto e tempo de tantas contradições, a escola precisa garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever, já que todas elas podem!

Esta pesquisa permitiu-nos aprofundar mais os olhares sobre a temática das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, conhecendo quem são as crianças que se

encontram nessa situação, relacionando-a às condições de ensino, a partir dos saberes-práticas dos professores dessas crianças. De fato, a compreensão pedagógica e social desse fenômeno perpassa, necessariamente, a sala de aula pelas vivências e trocas entre professores e estudantes, pelos cadernos de atividade, pelos relatos e casos de ensino... distante disso, distanciamo-nos também das crianças reais, dos dilemas enfrentados diariamente por elas e por seus professores na escola e das reflexões necessárias à superação dessa questão que há tantos anos permanece viva na história da educação brasileira.

A produção e a publicação desses escritos, portanto, representam um registro da existência dessas crianças, um dado científico sobre elas e sua condição de aprendizagem na escola que precisa de outros aprofundamentos, de outros olhares e análises a continuarem sendo feitas e divulgadas. Nesta pesquisa, sobretudo pelo limite imposto pela pandemia, conhecemos essas crianças e suas realidades a partir da fala de seus professores; penso que desdobramentos interessantes e necessários devam surgir a partir do contato aproximado com as próprias crianças, em seu contexto escolar.

A garantia do direito à educação de qualidade passa, sobretudo, pela aprendizagem da leitura e da escrita, que deve ser para todos e todas, que deve dar-se de maneira contextualizada e inclusiva, que deve emancipar e libertar.

Ao ler e escrever, a pessoa floresce, dá novos frutos, sementes... novos saberes.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.
- AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Falmer Press. London, 1999.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaira, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico. **Revista Brasileira De Alfabetização**, [S.l.], v.13, p.185-201, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBON, Julia. Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu meta de alfabetização. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 19 de junho de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/quatro-anos-depois-brasil-ainda-nao-bateu-meta-de-alfabetizacao.shtml> . Acesso em: 03 nov. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido de Luis Antero; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2005.
- BASÍLIO, Ana Luíza. Brasil pode regredir mais de duas décadas no combate à evasão escolar. **Jornal Carta Capital**. São Paulo, 30 de abril de 2021. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-pode-regredir-mais-de-duas-decadas-no-combate-a-evasao-escolar/>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BOGDAN, Robert e Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.119-134.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Indicador “Distorção idade-série” 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/mapa\\_do\\_a\\_nalfabetismo\\_do\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_a_nalfabetismo_do_brasil.pdf) Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 05.out. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CAFARDO, Renata. Crianças que leem. **Jornal Estadão**. São Paulo, 23 out. 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,criancas-que-leem,1046679>. Acesso em 05.nov.2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e pobreza**. Trabalhos em Linguística Aplicada. UNICAMP-IEL, DLA, n.8, 1986, p.25-48.

CAMPOS, Lázaro. Alfabetização precária do Brasil reproduz desigualdade. **Jornal USP**. São Paulo, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/alfabetizacao-precario-do-brasil-reproduz-desigualdade/> Acesso em: 03.nov. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. **Cadernos Pagu UNICAMP**, Campinas, SP, v.22, p.247-290, 2004.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002. Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2002.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Permanecer ou evadir da docência?** estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 51-58.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Florianópolis: Cortez, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação. SPAECE. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2017.

**CID-10 – Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:** Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Organização Mundial da Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar, ensino e medicalização.** São Paulo, Cortez, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**, [S.l.], v.23, p. 25-31, 1994.

CORDEIRO, Layze Cristinne. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental:** o que propõem as publicações da plataforma scielo (2010-2017) para a superação do fracasso escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

FAÇANHA, Célia Regina Ferreira. **Práticas de instrução fônica em alunos do 2º, 3º e 4º anos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liberlivro, 2009. 179 p.

FARJADO, Vanessa; Oliveira, Marina. 55% dos alunos de 8 anos da rede pública têm conhecimentos insuficientes em matemática e leitura, diz MEC. **Jornal G1**, Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mais-da-metade-dos-alunos-de-8-anos-da-rede-publica-tem-conhecimento-insuficiente-em-matematica-e-leitura-diz-mec.ghtml> Acesso em: 03.nov. 2019

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada.** Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 20.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, R.V. de; GOMES, A.L.L; MELO, C.M.N; FARIAS, M.C.Q. **Avaliação da Leitura e da escrita:** uma abordagem psicogenética. Fortaleza: UFC, 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Escola de atenção às diferenças.** In: FIGUEIREDO, Rita de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (org.). Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: UFC, 2010, p. 51-69.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTE, Camila Camargo Diniz. **Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVANI Pascal. **Quête de sens et formation anthropologie du blason et de l'autoformation**, Paris: L'Harmattan, 1997.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Carolaine de Santana. Transtornos e dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: **um olhar sobre a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande, PB, v.1 01, n.01, p.29 – 36, 2017.

GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29072013-141118/>. Acesso em: 03.nov. 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 03.nov. 2019

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004  
KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 143-189.

LUSTOSA, Francisca Geny e MELO, Claudiana Maria Nogueira. **Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva:** a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. *In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). Práticas pedagógicas em contextos de inclusão.* Jundiaí, SP: Paco, 2018, p. 99-120.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2002.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Educação para transformação de mundos:** emancipação, cidadania e felicidade. *In: FREITAS, Raquel Coelho de (org.) Recomeçar.* Ceará: SEDUC, 2022, no prelo.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. **O Disciplinamento nas práticas pedagógicas destinadas à infância:** ordem, silêncio e quietude dos corpos. *In: Maria Juraci Maia Cavalcanti; Patrícia Helena Carvalho Holanda; Gisafran Nazareno Mota Juca. (org.). História do Corpo, Religião e Educação.* 1ed.Fortaleza: Editora UFC, 2017, v. único, p. 263-274.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda** - as diferenças na escola. **Pátio – Revista Pedagógica, ARTMED,** Porto Alegre-RS, ano.5, n.20, fev./abr.2002, p.18-28.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte nos gêneros textuais.** UFPe/CNPq-2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte nos gêneros textuais.** UFPe/CNPq-2003.

MENDES, E. G.; LOURENCO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [S.l.], v.15, n.3, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192) /Acesso em: 08 abr. 2018.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

OSTI, Andreia. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PAIXÃO, M. S. S. L. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/TESE\\_\\_MARIA\\_DO\\_SOCORRO\\_SANTO\\_S\\_LEAL\\_PAIX%C3%83O\\_\\_Final20190807155731.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/TESE__MARIA_DO_SOCORRO_SANTO_S_LEAL_PAIX%C3%83O__Final20190807155731.pdf) . Acesso em: 25 jun. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES JUNIOR, Cláudio Sardinha. Revisitando os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar: **o que pensam os professores na atualidade?** 2021. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, 2021.

RAMIRES, Ana Rute. 96,4% DAS CRIANÇAS NO CEARÁ SÃO ALFABETIZADAS NA IDADE CERTA. **Jornal O Povo**. Fortaleza, 10 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2019/05/09/96-4--das-criancas-no--ceara-sao-alfabetizadas-na-idade-certa.html>. Acesso em: 29.out.2019.



RIBEIRO, Disneylândia Maria e GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.13, n.24, p. 13 – 31, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org.). **Transtorno da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2.ed. Porto Alegre: Arned, 2016.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTANA, Juliana Silva. **Repensando a inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2014. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

SANTANA, Juliana Silva. **Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia – UFC (2013.2) sobre dislexia**/ Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2014.

SANTANA, Juliana Silva; LUSTOSA, Francisca Geny. **A Política Nacional de alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino**: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar?. *In*: Éverton Nery Carneiro; Francisca Geny Lustosa; Pedro Francisco González. (org.). *Investigação, engajamento e emancipação humana*. 1ed.Campina Grande: Editora Realize, 2020, v. 1, p. 51-70.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

SCHMITZ, Rudyaine da Silva. **Produção diagnóstica no contexto escolar**: um olhar para a medicalização na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. **Gêneros orais e escritos na escola** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SENA, Katielle de Oliveira Felix de. **A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. **Produção de textos**: uma atividade social e cognitiva. *IN*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp 29 – 44.

SILVEIRA, Natalia Cristina. **Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo**. Tese (Doutorado em Saúde) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2018.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Theyse. CEARÁ LIDERA EVOLUÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Jornal Diário do Nordeste.** Fortaleza, 21 de março de 2019. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/ceara-lidera-evolucao-no-ensino-fundamental-1.2077477>. Acesso em: 29 out. 2019.

VIGOTSKI, L. S. (2019). **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada.** *Educação E Pesquisa*, nº 44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157568>. Acesso em: 03.nov. 2019

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da Linguagem.** 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16.ed. São Paulo: Ícone, 2018.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 2.ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

## **APÊNDICE A - O ESTUDO EXPLORATÓRIO: APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS CONSIDERADOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM**

As abordagens de aproximação com o nosso campo de estudos, que é tão complexo e múltiplo, se deram, até o presente momento, com a leitura e análises iniciais dos dados divulgados no SGE – SME, que mapeia os estudantes considerados em situação de dificuldades na aprendizagem de acordo com os critérios/designações postas em seu sistema/SME – aqueles que possuem laudo médico atestando, de acordo com o CID10 (Código Internacional de Doenças) algum “Transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares”, como dislexia, disortografia, discalculia ou, ainda, o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA/TDAH).

Para que sejam catalogados nesse sistema, obrigatoriamente a criança precisa ter recebido um laudo médico (segundo informações dos técnicos da SME que tivemos contato). Todavia, para além desse grupo de alunos, outros tantos, sem diagnóstico médico, também estão nas escolas apresentando dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Interessamos essa realidade ampliada – aquela que extrapola os números e os laudos médicos e retrata-se em realidade nas salas de aula das escolas municipais de Fortaleza.

Consideramos importante, também, a aproximação que fizemos na realização de um estudo exploratório sobre o campo, em que nele desenvolvemos, de forma sistematizada a “aplicação de uma avaliação dos níveis de leitura e escrita de uma turma de 2º ano, em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, tal e qual planejamos realizar, seguidamente, conforme uma das etapas previstas metodologicamente nesse projeto. Na ocasião desse estudo exploratório, procedemos também a conversas com direção da escola e professoras de sala de aula, além da avaliação junto a esses estudantes, como coleta de informações.

A visita à escola aconteceu numa instituição do Distrito 1 de educação, que funciona nos turnos manhã e tarde com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (até o 4º ano). A escola possui um total de 532 alunos, sendo 55 da creche, 139 da pré-escola e 338 do Ensino Fundamental.

Mediante autorização da direção da escola, tivemos contato com a professora do Atendimento Educacional Especializado, indicada pela diretora para colaborar com a nossa entrada na escola<sup>48</sup>, e com as professoras e estudantes da turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>48</sup> Interessante refletir sobre a indicação da diretora para que a professora do AEE nos acompanhasse nessa avaliação dos estudantes do 2º ano, cientes de que o foco seriam os estudantes em situação de dificuldades na

A diretora explicitou na primeira conversa de aproximação e de autorização para realização de nossa atividade (dia 04/06/2019)<sup>49</sup>, a intensa preocupação com os níveis dos estudantes deste ano para a realização das avaliações externas, ao que considerou importante a nossa presença na escola com a finalidade de realizar a avaliação dos níveis de aprendizagem da leitura e escrita das crianças. Ela informou na ocasião que seria muito interessante a ela poder conhecer o nosso olhar de pesquisadora sobre a realidade de aprendizagem dessas crianças. Ao nosso ver, consideramos que estando no 2º ano do Ensino Fundamental, considera-se, em geral, que todas as crianças estão em processo inicial de aquisição e desenvolvimento da língua e que, portanto, não deveriam ser consideradas em situação de dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita. No entanto, não é dessa forma que acontece na realidade escolar e, mesmo estando no ciclo de alfabetização, essas crianças já são assim nomeadas e consideradas. A dificuldade na aprendizagem é apontada desde bem cedo a todas aquelas crianças que não apresentam desenvolvimento compatível com o esperado pelos professores/escola para aquele ciclo.

Sendo assim, conforme acordado, os momentos de avaliação dos estudantes aconteceram durante o mês de junho de 2019, final do segundo bimestre letivo. Os três encontros para avaliações das crianças ocorreram no espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, acompanhadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola, que colaborou com informações complementares sobre os estudantes: seu desenvolvimento durante o período que estuda na escola, características de seus processos de aprendizagem, resultados das avaliações processuais (pedagógica e psicopedagógica que ela já, inclusive, realizou com esses estudantes em momentos anteriores, mesmo não sendo público-alvo desse serviço) e acompanhamento familiar.

Também procedemos a conversa informal com a professora da sala de aula dessas crianças, no sentido de obter conhecimentos/panorama da turma: característica de aprendizagem, envolvimento dos alunos com as vivências em sala, concepções que nutre sobre alfabetização, entre outras questões.

Solicitamos que a professora da sala de aula indicasse as crianças para que avaliássemos seus níveis, como procedimento dessa investigação. Consideramos importante tal avaliação para compreender as características de aprendizagem da leitura e escrita da

---

aprendizagem, porque esses alunos não são público-alvo da Educação Especial e, portanto, não são diretamente atendidos pela professora do AEE. Contudo, o que ficou nítido, na realidade dessa escola, é que a profissional do AEE também tem conhecimento sobre a realidade escolar e o desempenho desses estudantes no que se refere à leitura e escrita.

<sup>49</sup> Na ocasião fomos acompanhadas pela professora dra. Geny Lustosa, orientadora desse estudo.

criança nessa etapa de escolarização e nesse contexto de pesquisa, bem como, para investigar as aproximações e distanciamentos dos resultados obtidos aproximados daqueles relatados pelas professoras da sala comum e da sala de AEE da turma avaliada. Quando planejamos esse estudo exploratório, pensamos que tal experiência e informações dela decorrentes, poderiam colaborar com o planejamento das ações da pesquisa (aqui expostas no início dessa seção como desenho metodológico).

Para estudantes que, segundo a professora, estão desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita conforme o esperado para idade e série, realizamos as avaliações em trios ou duplas de crianças. Para as crianças nomeadas em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita pela professora, realizamos a avaliação individualmente, para possibilitar uma abordagem e observação mais minuciosa e específica.

Assim, realizamos uma avaliação da leitura e escrita com um total de 15 crianças do 2º ano, independente de critérios de elas serem ou não consideradas como estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem (a turma toda). Fizemos o uso do instrumento de “Avaliação da leitura e da escrita”, já mencionado anteriormente, visando identificar o que as crianças sabiam sobre a leitura e escrita e quais características apresentavam dos níveis psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

As atividades foram selecionadas no intuito de possibilitar uma aproximação com as crianças e seus saberes sobre leitura e escrita. De maneira geral, esta seleção prezou por atividades cabíveis de aplicação à crianças em qualquer um dos níveis psicogenéticos, conforme aponta Figueirelo *et al* (2009). Foram estas as atividades retiradas do livro “Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética”<sup>50</sup>, descritas no quadro abaixo e, também, disponíveis nos Anexos desse texto:

**Quadro 1 - Atividades Avaliativas com base em Figueiredo *et al* (2009)**

NOME DA ATIVIDADE	OBJETIVO(S) DA ATIVIDADE
Relação entre texto e contexto (Frase e gravura-cena) - atividade de nº 7 do livro - ANEXO C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar quais hipóteses do(a) aluno(a) em relação à escrita de uma frase, acompanhada de uma gravura;</li> <li>• Verificar se o(a) aluno(a) identifica palavras na frase.</li> </ul>
Leitura de texto memorizado (Cantiga de Roda) - atividade de nº 10 do livro - ANEXO D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se o(a) aluno(a) lê o texto de memória ou se utiliza outras estratégias para realizar a leitura</li> <li>• Verificar se o(a) aluno(a) localiza no texto palavras solicitadas pelo(a) professor(a)</li> </ul>

<sup>50</sup> Trata-se de um material articulado às ações do projeto de pesquisa *Gestão da Aprendizagem na Diversidade* voltado a desenvolver experiências de inclusão escolar. As ações foram planejadas e realizadas por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a obra em referência foi organizada por Rita Vieira de Figueiredo (2009)

Escrita do nome próprio e de palavras do vocabulário visual do(a) aluno(a) - atividade de nº 14 do livro – ANEXO E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar o vocabulário visual do(a) aluno(a) verificando se ele(A) é capaz de escrever de memória palavras conhecidas, como o próprio nome, o nome dos colegas, o do(a) professor(a) e outros nomes.</li> </ul>
Ditado de palavras formadas por sílabas canônicas e não-canônicas - atividade de nº 15 do livro – ANEXO F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar as hipóteses que o(a) aluno(a) elabora sobre a escrita de palavras formadas por sílabas canônicas (simples) e não-canônicas (complexas)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Cada uma das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, turma manhã, foram convidadas a realizar essas quatro atividades. Tivemos duas situações de aplicação das atividades:

- uma com as crianças que, segundo a indicação da professora, estão desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita de acordo com o esperado para sua idade e ano de escolarização (atividades avaliativas realizadas em duplas ou trios de crianças); e,
- outra com as crianças que foram consideradas em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, pela professora (realizada individualmente).

Segundo as professoras, na turma com vinte e duas crianças no total (não conseguimos avaliar todas as crianças em função das faltas de algumas nos dias em que estivemos na escola com essa finalidade), doze estão no nível esperado para a série quanto ao aprendizado da leitura e escrita, enquanto dez ainda estão em processo inicial de alfabetização, aquém do esperado para os objetivos da série.

Deste último grupo de 10 crianças, segundo a professora: “três estudantes apresentam laudo de deficiência”; quatro outros “possivelmente possuam alguma deficiência” (fala da professora da sala) e aguardam laudo médico; e, ainda, três deles são considerados como alunos em situação de dificuldades na aprendizagem e ausente os motivos anteriores, citados como justificativas em razão da presença de deficiência.

Segundo as professoras, a dificuldade em ler e escrever, apresentada pelos alunos com deficiência, é “esperada” devido ao seu ritmo mais lento de aprendizagem. No entanto, apontam que as três crianças sem deficiência “não apresentam motivos” para tal realidade. A docente considera como possíveis motivos os aspectos, a saber: o pouco suporte familiar nos estudos, a desatenção que a criança tem para com as vivências escolares e/ou um ritmo diferente de aprender mesmo.

A professora da sala comum afirmou, inclusive, que acredita que as três crianças irão se alfabetizar até o final do ano ou até mesmo no próximo, mas que, para isso, precisarão de

mais suporte dela, em sala de aula, e da família, com incentivos à frequência na escola e acompanhamento de atividades de casa, bem como, incentivo à leitura e escrita.

Estudos (LUSTOSA, 2002, 2009) comprovam que, quando o professor acredita no potencial do aluno, passa a interagir pedagogicamente com ele, criando oportunidades de aprendizagem que interferem no desenvolvimento cognitivo da criança. Esse fato nos pareceu uma questão importante nos discursos dessa professora<sup>51</sup> com a qual interagimos nesse momento do estudo exploratório.

As duas professoras informaram ainda que a dificuldade apresentada pelas três crianças não resulta em exclusão na sala de aula, embora destaquem a complexidade em, por vezes, incluir esses alunos em atividades coletivas, sobretudo em decorrência do distanciamento entre o que a criança sabe e o que está sendo proposto em classe e, com isso, se apresentam os limites/desafios da professora em lidar com tal realidade. A professora da sala comum salientou que procura incentivá-los constantemente a ler e escrever e, sempre que necessário, apresenta suporte na resolução de atividades de classe, na (re) explicação de conteúdos, em acompanhamento das aprendizagens.

Dispomos, no quadro a seguir, o perfil geral dos estudantes considerados em situação de dificuldades na leitura e na escrita, evidenciado nas avaliações. Ao final desse texto, no Apêndice 1, sistematizamos as características de leitura e escrita de todas as crianças avaliadas na turma.

**Quadro 2 - Níveis e características da escrita dos estudantes**

<b>CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES NOMEADOS EM SITUAÇÃO DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM</b>				
<b>E1</b>	Menino	Nível silábico-afabético	Utiliza letra bastão e cursiva, misturadas	Solettra, mas não compreende o que lê.
<b>E2</b>	Menina	Nível alfabético	Utiliza a escrita cursiva	Lê soletrando. A criança junta consoantes e vogais, conseguindo pronunciar as sílabas, sobretudo as canônicas. Realiza esta ação ainda de forma automatizada, sem fluência. Tenta adivinhar as palavras pela primeira sílaba, em algumas situações. Ao soletrar a palavra, antecipa-se ao dizer uma palavra que poderia ser possível, pela coincidência dos sons.
<b>E3</b>	Menino	Nível	Utiliza a escrita	Lê silabando. Conhece as sílabas canônicas e sente

<sup>51</sup> A professora entrevistada participou do subprojeto “Prática docente Inclusiva na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a gestão da sala de aula e organização do ensino para o atendimento à diversidade”, do programa de Residência Pedagógica da FAGED/UFC, coordenados pelas professoras Adriana Leite Limaverde Gomes e Francisca Geny Lustosa, desenvolvido em parceria com 3 escolas da rede pública de ensino. Dentre as ações, os professores passaram por diversos encontros de formação com estudos e discussão de textos, problematização e análise de filmes, assim como, análises de “casos de ensino”, entre outras. Além disso, grupos de estudantes da universidade estiveram nas escolas desenvolvendo atividades pedagógicas e projetos em parceria com a escola. É possível que, diante das diversas experiências citadas, a professora tenha construído ou reforçado uma visão mais inclusiva de educação.



	alfabético	bastão	dificuldades em ler as não-canônicas.
--	------------	--------	---------------------------------------

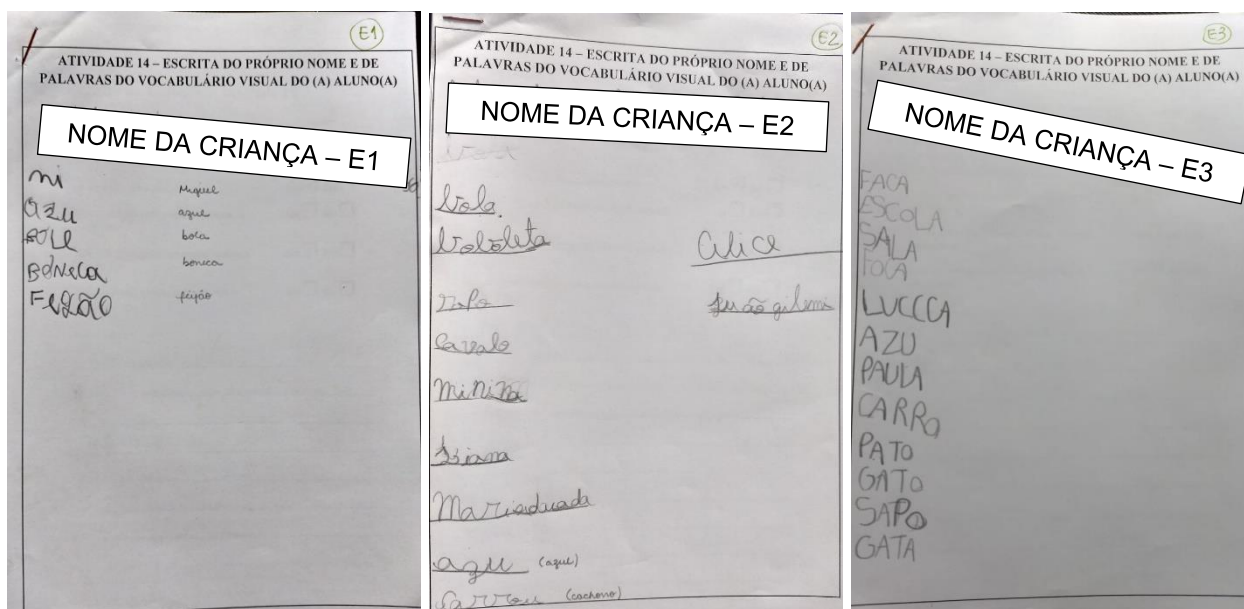
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à aplicação dos testes iniciamos a avaliação com a atividade 14, anexo E, solicitando a escrita do próprio nome e de palavras de um mesmo campo semântico de seu interesse. Para dar mais sentido entre o que estava sendo solicitado e também que pudesse manifestar o campo de mais interesse das crianças (aqui também poderíamos ver o acervo da criança, as relações das escritas com as letras do nome e/ou verificar se escrita de memória, de palavras já conhecidas ou trabalhadas na escola).

Cabe destacar, de antemão, algumas observações mais gerais quanto a essas três crianças: apresentaram bastante insegurança em realizar as atividades propostas, falando constantemente “Eu não sei”, antes mesmo de tentar; também levaram de 15 a 20 minutos para realizar as quatro atividades, enquanto os estudantes considerados sem dificuldade, em média, apenas 10 minutos, parecendo-lhes fáceis de realizar. Considerando que essas crianças ainda estão no ciclo de alfabetização, na nossa percepção não se tratam de crianças em situação de dificuldades na aprendizagem, elas apenas apresentam um ritmo mais lento do que o esperado por sua professora para essa etapa.

Ao escrever seus próprios nomes, as três crianças pareciam mais confortáveis e confiantes. Ferreiro e Teberosky (1999); Soares (2018), dentre vários outros autores defendem a importância de conhecer a escrita do próprio nome como ponto de partida para as reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Pedimos a escrita do nome e, em sequência, as palavras. As crianças responderam prontamente que não sabiam escrever, contudo, mediante nossas renovações de pedido passavam a escrever.

- E1 escreveu 5 palavras e E2 grafou 11 palavras e E3 escreveu 12 palavras. A seguir trazemos suas produções:



Convém destacar que, as demais crianças que não apresentavam dificuldades na leitura e escrita prontamente escreveram uma lista com palavras diversas – de nomes, objetos, comidas, outras palavras estudadas em classe etc.

Já as três crianças consideradas em situação de dificuldade, foram tentando escrever, sílaba a sílaba utilizando a soletração, as palavras que estavam sendo solicitadas. Tivemos que incentiva-las com instruções, como por exemplo: escreve então “Qual a sua cor favorita?”, “O que você mais gosta de comer?”, “Quem são seus melhores amigos?”, e assim por diante. As crianças apresentaram pouca autonomia para criar a sua lista de palavras, por certo não acreditavam que sabiam escrever.

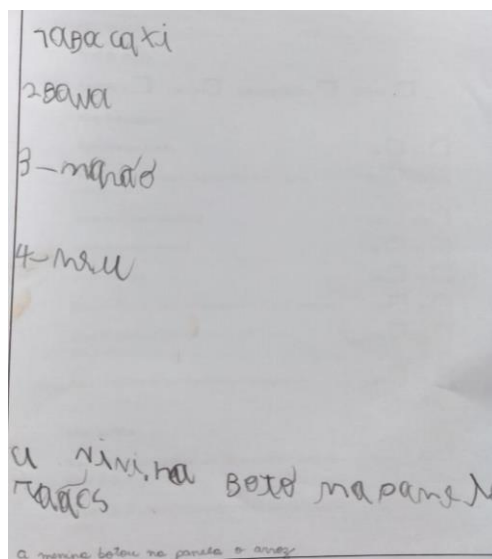
Observamos que as três crianças, apresentam certa segurança, quando a escrita envolvia palavras com sílabas canônicas; também percebemos que escreviam de memória palavras já estudadas em classe, como um conjunto de palavras dissílabas ou alguns nomes de animais –(em E3 e E2, foi possível perceber isso mais claramente); suas escritas apresentava também marcas de oralidade (a forma como as palavras são oralmente pronunciadas). Já E1 “omitia” sílabas na escrita das palavras, aspecto que apresentava necessidade de maiores investigações: seriam apenas marcas do nível em que se encontrava?

Contudo, em todos os casos, podemos concluir que “a lógica não é estranha à compreensão escrita” (FERREIRO, 2011, p. 82), ou seja, a escrita das crianças, mesmo diante de suas especificidades, são cheias de sentido e correspondem ao processo de aquisição do SEA.

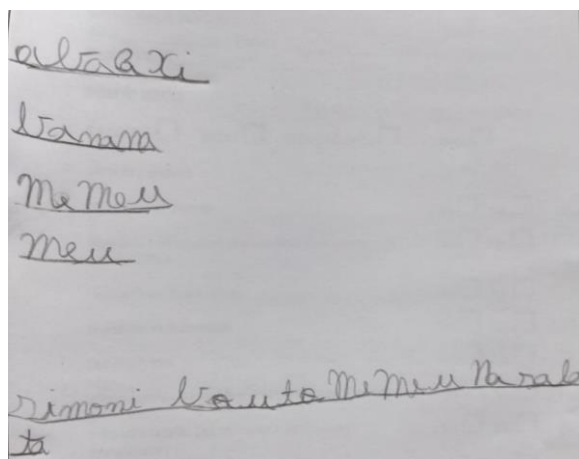
Tais características expressas por Ferreiro e Teberosky (1999) são confirmadas durante a aplicação da atividade avaliativa (de número 15 do livro) – Atividade que corresponde ao teste psicogenético “Quatro palavras e uma frase” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), anexo F. Solicitamos que as crianças escrevessem as palavras que ditaríamos, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, todas do campo semântico “Alimentos” e, ao final, escrevessem uma frase utilizando uma das palavras ditadas. Essa atividade apontou que:

- E1 encontra-se no nível silábico-alfabético, apresentando noções sobre a escrita alfabética, todavia, como características desse período de transição, onde ora escreve a palavra convencionalmente, ora ainda “omite” sílabas e confunde-se na escolha de letras, sobretudo daquelas que tem sons parecidos, conforme podemos observar na sua produção (Abacaxi - Banana- Mamão - Mel – A menina botou na panela o arroz). Ao concluir a escrita, a criança leu as

palavras que escreveu, sem atentar às sílabas/letras que faltam ou as confusões na escolha das letras que escreveu.

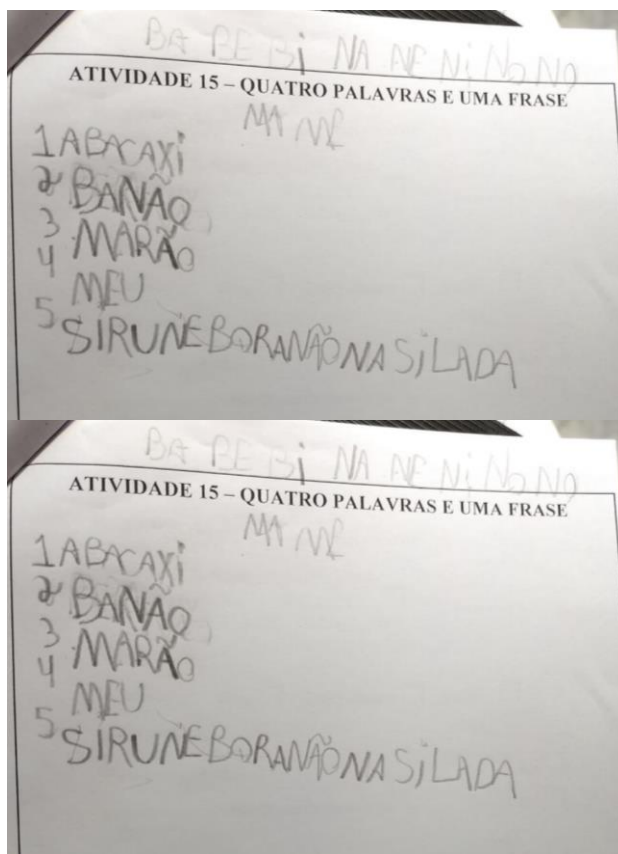


- E2 encontra-se no nível alfabético e já demonstra habilidade para operar com o sistema de escrita alfabético (SEA). Ainda assim, a professora nomeou essa criança, em particular, como em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Qual motivo levou a professora à essa nomeação? Consideramos que, seria possível tal nomeação ter se dado frente a incipiência do domínio da escrita ortográfica, visto que a criança escreve de forma muito ancorada na oralidade, cometendo “desvios ortográficos”, que também pode ser compreendida como uma característica cultural da linguagem escrita (SOARES, 2017).



- E3 encontra-se no nível alfabético. O estudante escreve as palavras silabando e busca, dentro da chamada “família silábica” o som que procura para representar graficamente. Escrever, para essa criança, é um exercício que exige

bastante atenção, energia e tempo, visto que para cada sílaba que objetiva escrever: ele escreveu e leu seis palavras. Quando terminava a escrita da palavra a criança tentava ler e fazia a autocorreção; todavia, nem sempre conseguiu a escrita convencional, como em “mamão”, (terceira palavra da lista).



Pareceu-nos nítido, em uma análise, ainda preliminar, que as crianças notadamente precisam de mais recursos para avançar em suas habilidades de escrita. Tais recursos devem ser oferecidos na mediação das atividades, de forma sistemática e significativa, visto que ainda não foram assimiladas ou construídas.

A atividade 7, nomeada por Figueiredo (2009) como “Relação entre texto e contexto (frase e gravura-cena)” (ver Anexo C) foi utilizada na sequência da avaliação. Essa atividade objetiva “verificar quais hipóteses do(a) aluno(a) em relação à escrita de uma frase, acompanhada de uma gravura e verificar se (o)a aluno(a) identifica palavras na frase” (p.32). Ao ser aplicada, essa atividade possibilitou, por excelência, a verificação das relações que a criança faz entre texto e contexto, ou seja, a relação que estabelecia entre a frase e gravura-cena, assim como, as suas hipóteses em relação à escrita de uma frase, acompanhada de uma gravura; permitiu, ainda, que observássemos se o aluno identificava palavras na frase e suas condições de leitura de palavras. Sobre essa atividade tecemos algumas considerações:

- E1 não conseguiu formar a frase sozinho. A criança apresentou insegurança para criar uma frase com base na figura, embora, em situações de diálogos com a pesquisadora, a criança tenha se expressado oralmente bem, de forma articulada e com frases completas. Quanto à leitura da frase, leu de forma silabada, não conseguindo compreender o que leu.
- E2 e E3 construíram uma frase com sentido e respeitando o contexto. Ao serem convidados à comparar a frase criada com a frase escrita, contida na atividade, as crianças conseguiram encontrar algumas semelhanças e diferenças nas palavras escritas. Demonstraram significativa dificuldade com a leitura das sílabas não-canônicas, mas, no contexto geral, conseguiram compreender o sentido da frase.

Ressaltamos também que características de leitura foram identificadas/confirmadas também na aplicação da atividade 10 – Leitura de texto memorizado, anexo C, a partir da cantiga de roda “Peixe vivo” que, em geral, é uma cantiga conhecida pelas crianças em função das vivências escolares na Educação Infantil e pela cultura popular. Solicitamos a leitura e averiguamos se as crianças faziam uso da memória, como estratégia de leitura. Sobre a leitura desse texto, em específico, consolidamos as seguintes informações quanto aos três estudantes em análise:

- Apenas E2 conhecia o texto; E1 e E3 fizeram uso de estratégias, como apoiar-se na imagem, identificar o título e palavras conhecidas que se repetiam dentro do texto. Silabaram as palavras, conseguindo atribuir sentido a algumas delas. Todos silabaram e apresentaram dificuldades na leitura de sílabas não-canônicas. Para buscar palavras dentro do texto, as três crianças usaram, como estratégia, identificar as letras iniciais das palavras e tentar “adivinhar” o restante da palavra (testavam hipóteses a partir da primeira letra ou, às vezes, da sílaba inicial), inclusive, com palavras sem aproximação ou associações com o contexto dado pelo título ou ilustração/gravura do texto. Por conta disso, às vezes, até “acertavam” a palavra, mas era nítida a estratégia empregada: naquelas em que a sílaba inicial era igual ou com “som” parecido, como por exemplo, nas palavras “como” e “companhia”, as crianças logo apontavam, sem concluir a leitura para identificar se, realmente, tratava-se da palavra solicitada.

- As crianças E1, E2 e E3 mostraram-se comunicativas e criativas, contudo, bastante inseguras para ler e escrever. Intrigante essa circunstância porque constatamos que elas sabem muito sobre leitura e escrita. Mudaram a postura de insegurança conforme foram sendo elogiadas em suas produções e conseguiram ler e escrever à sua forma e no seu ritmo, inclusive, com base nas convenções da língua.

Cumpramos registrar que ouvimos: “sim, vocês sabem!”, atitude mantida sempre pela pesquisadora como encorajamento, pode ter colaborado para ampliar a confiança quando na continuidade das atividades realizadas com eles, as quais íamos sempre elogiando suas produções.

No que se refere à leitura, mais uma vez observamos a insegurança como uma característica marcante, presente, inclusive, na fala e nas atitudes das crianças. É possível que tal insegurança seja própria da etapa de leitura em que se encontram, enquanto ainda apropriam-se das habilidades leitoras. Ao serem solicitadas a lerem uma frase e, em seguida, um texto, as crianças prontamente diziam “Tia, eu não sei ler”. Todavia, mediante o encorajamento que fazíamos, explicando que elas poderiam fazê-la da forma que soubessem as crianças começavam esforços de realizarem a leitura.

Em suma, percebemos que essas crianças já leem, todavia, num ritmo lento, e ainda não apresentam domínio da base alfabética e/ou nem sempre fazem uso desses saberes como estratégia de leitura.

Assim, para adquirirem mais ritmo, fluência e proficiência na leitura é importante que essas crianças contem com uma intencional mediação pedagógica que a auxilie construir outras estratégias de leitura que a permitam usar o contexto, sobreposto à decodificação sílaba por sílaba, fazendo uso de diferentes rotas, construindo uma maior regularidade sobre a leitura (SOARES, 2018).

Notamos nas avaliações que as crianças apresentam-se em processo de apropriação da leitura e da escrita, necessitando ampliar seus repertórios de experiências, sobretudo, através da mediação dos professores e da utilização de um contexto social que as mobilize, rumo a essa conquista.

De acordo com essa primeira experiência, de caráter exploratório, pareceu-nos, nesse caso, que as crianças consideradas em situação de dificuldades na leitura e escrita são aquelas que apresentam um ritmo mais lento de aprendizagem, em relação às expectativas de suas professoras e ainda estão construindo estratégias iniciais e importantes para adquirir fluência e

domínio do SEA. De certo, enfrentam o desafio de precisar “correr atrás” e esforçar-se bem mais que os demais para conseguirem concluir uma mesma atividade e outras situações pedagógicas mais singularizadas a seus níveis no processo. As práticas de ensino devem ser planejadas e vivenciadas afim de atender essas especificidades da turma, visto que não se trata de uma questão de esforço individual. E os estudantes do 5ª série, o que encontraremos se procedermos a uma avaliação com objetivos semelhantes a essa que realizamos tendo como foco os estudantes da 2ª série?

Porquanto, fica nossa indagação: por não apresentarem o ritmo esperado para essa etapa da escolaridade, que é aquele apresentado por parte da turma, estariam esses estudantes nessa categoria-sujeito?

Também se conclui que são esses os alunos que, por certo, demandam uma maior sistematização de intervenções pedagógicas intencionais, considerando suas potencialidades e dificuldades, oferecendo níveis de “ajuda” compatíveis às suas necessidades: será esse o perfil das práticas pedagógicas<sup>52</sup> que encontraremos nas salas de aula, na efetivação da pesquisa? Quais os *saberes-práticas* se evidenciarão aos professores como demanda para trabalhar com essas crianças de forma a favorecer sua aprendizagem? Em que a perspectiva da inclusão em educação oferece e pode contribuir para a reflexão em que está inserida a problemática?

Ficam muitas outras sérias indagações: o que falta para esses estudantes considerados na escola como aqueles em situação de dificuldades na aprendizagem? Falta-lhes sistematização de saberes e significação cultural?

Salientamos que é importante a escola não os marginalizar, não excluir, e, ao contrário, investir em práticas que favoreçam à sua inclusão e desenvolvimento. Charlot (2013, p.159) destaca que “Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender” e, ainda que, as crianças devem ser mobilizadas a aprender, ou seja, de ter despertado, em si, um sentido ao que vivencia na escola. Para colaborar com essa mobilização, é importante que haja uma relação de desejo com o saber, proporcionada em aulas interessantes que permitam um encontro entre o desejo do aluno e o conteúdo intelectual.

Ao focarmos na realidade dos estudantes em situação de dificuldades na aprendizagem, parece que eles têm *visibilidade negativa* no cotidiano escolar, como sendo aqueles que “atrapalham” o processo e os resultados da escola, ou seja, aqueles “que não

---

<sup>52</sup> Destacamos que a prática pedagógica da professora não foi observada nessa etapa exploratória, apenas em inserção pontual na sala de aula, nas conversas informais que procedemos. Porém, temos informações de observação de práticas pedagógicas utilizadas no âmbito do projeto Residência pedagógica, já citado nesse texto.

atingem os níveis esperados nas avaliações internas e externas”; “que não se dedicam o suficiente para aprender”; “que não contam com acompanhamento familiar”, dentre outras e outras “pechas<sup>53</sup>” do contexto escolar.

É preciso ressaltar que temos aqui apenas algumas “pistas” iniciais ao estudo. Temos consciência de que as atividades avaliativas realizadas apenas expõem a problemática e nos ajudam na construção desse objeto e acima de tudo nos motivam e nos instigam a mergulharmos mais nessa realidade/fenômeno educacional tendo como horizonte acessarmos quais as demandas reais de saberes-práticas temos para um trabalho pedagógico favorecedor as necessidades desses estudantes.

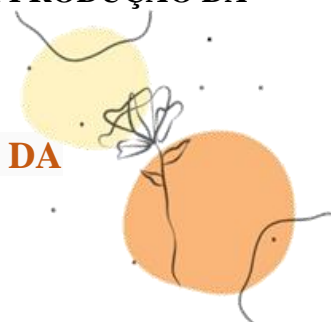
---

<sup>53</sup> Defeito moral; vício, falha, imperfeição.



## APÊNDICE B - CONVITE AOS PROFESSORES CURSISTAS À PRODUÇÃO DA “LINHA DO TEMPO”

### CURSO DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA



**Prezados cursistas,**

Para iniciarmos nosso curso consideramos fundamental proporcionar a formação de vínculos entre o grupo através do compartilhamento de suas histórias pessoais e profissionais. Ao nos conhecermos, buscaremos também minimizar os efeitos do distanciamento social, criando possibilidades de identificação, de criação de laços, com base nas suas vivências, desejos, interesses.

Assim, estamos propondo a você a construção de uma “Linha do Tempo”, uma das estratégias formativas inspiradas na abordagem metodológica das histórias de vida (JOSSO, 2004; GALVANI, 1997).

**Para a produção da sua linha do tempo, pedimos que você observe os seguintes pontos:**

- i. Eu sou...** (Nesse ponto você deve apresentar-se. *Sugestões para síntese: quem é você? Como se define? O que marca você? Que palavras definem você? O que valoriza? Seus desejos, seus anseios? Etc.*)
- ii. Eu sei...** (Nesse ponto queremos saber sobre a sua formação inicial e continuada e a relação dela com os seus saberes sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.)
- iii. Eu vivenciei...** (Nesse ponto gostaríamos que você escolhesse **TRÊS** momentos marcantes da sua experiência docente junto a alunos com dificuldades na leitura e na escrita e descrevesse-os)

Cada professor e cada professora pode usar sua criatividade para fazer esse registro. Ele pode ser postado em formato de vídeo-depoimento, como slide, textualmente, em áudio... enfim, da forma como cada um sentir-se mais à vontade.

Estamos felizes com o início do curso e com a experiência de conhecer cada um de vocês.

Até breve!

## APÊNDICE C - ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE “PRODUZINDO UM CASO DE ENSINO”

### FASE 2: PLANTANDO AS SEMENTES

#### ATIVIDADE: A PRODUÇÃO DE UM CASO DE ENSINO

Professor (a),



Agora que já conhecemos a ferramenta “Casos de ensino” e discutimos sobre as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, convidamos você a compartilhar conosco uma experiência sua com seus alunos através de um caso produzido por você.

Para criar um caso de ensino você irá considerar o seu contexto de sala de aula junto às crianças do 5º ano, dando enfoque às situações reais que envolvam os alunos que você considera que estão apresentando dificuldades na leitura e na escrita. Considerando que seu caso de ensino será analisado pelos demais professores, cursistas, em nossos encontros síncronos, procure detalhar ao máximo a situação descrita, seguindo as seguintes instruções (texto de Paixão, 2018, adaptado à realidade desta pesquisa):

a) você deve descrever uma situação vivida na sua carreira ao tentar ensinar algum conteúdo em uma turma de 5º ano que possui alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Você pode escolher uma situação em que tudo correu bem ou em que as coisas não funcionaram como você previa. O importante é que você escolha uma situação que tenha sido importante na sua trajetória profissional.

b) descreva a situação com detalhes para que o leitor compreenda com clareza. Você não terá necessariamente que fazer um texto longo, mas deve dar os detalhes da situação, tais como: ano em que aconteceu o fato, o nível e idade da turma, o que você pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as consequências de suas atitudes, quais as reações/falas dos alunos, etc. Como referência, você pode se orientar pelos casos compartilhados aqui na plataforma: veja como as professoras descreveram as situações, apresentando o conteúdo, como tentaram ensinar, as dúvidas que tiveram, como resolveram ou não os dilemas enfrentados.

**APÊNDICE D - ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE “QUEM SÃO OS MEUS ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA?”**



**“TRIANGULARIZAÇÃO, NECESSIDADE, POTENCIALIDADE E INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA” (LUSTOSA, 2009, p.189)**

Professores e professoras,

Pensando em seus alunos com dificuldades na leitura e na escrita, apresente-os para nós listando as dificuldades e as potencialidades dessas crianças.

**NOME DA CRIANÇA (pode ser fictício):**

<b>POTENCIALIDADES</b>	<b>DIFICULDADES</b>

## APÊNDICE E - CONSTRUÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DA PESQUISA

**OBJETIVO: Caracterizar as crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita a partir da descrição feita por seus professores**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>“Assim, dizendo assim mais informal, seria a questão de interpretação. <b>É aquela leitura em que eu li, mas eu não absorvi o que eu li, e não compreendi o que eu li, né?</b> Ainda vejo também uma leitura que a gente fala silabada, né? Com dificuldades. E na escrita, também, pelos ortográficos, gramaticais, regras gramaticais, também”. (PC1)</p>	<p><b>“É que eles demoram a se alfabetizar”: o descompasso entre as aprendizagens das crianças do 5º ano e as expectativas de aprendizagem de seus professores</b></p>
<p>“<b>É que eles demoram a se alfabetizar</b>, eles demoram a ter uma relação de leitor fluente. Erros de escrita demais, escrevem como se fala. Pela mesma fonética <b>eles escrevem como falam, sem estrutura nenhuma</b>”. (PC2)</p>	
<p>“<b>São crianças que têm uma lentidão.</b> Não consegue ler pequenos textos, não conhecem as letras, não leem as complexidades do LH, do R travado, do R puxado, do N nasal” (PC3)</p>	
<p>“Na sala dá uma dor ver meu <b>aluno parado, sem saber o que fazer. Os outros fazendo a atividade e ele nada.</b> (...) A resposta do texto está batendo no nariz, explicitamente, e eles nem... boiando, voando.” (PC4)</p>	
<p>“<b>Tem alunos que ainda não sabem nem o alfabeto!</b> Nem as letrinhas, as vogais, conhecem” (PC6)</p>	
<p>“<b>Eu tenho aluno PS2 no 5º ano</b>” (PC7)</p>	
<p>“<b>Tem alunos que têm dificuldades em colocar no papel seus pensamentos. Erros ortográficos são comuns, muitos escrevem como falam e usam alguns vícios de linguagem abreviando algumas palavras,</b> por exemplo VC (você)” (PC15)</p>	
<p>“<b>Agora ela está lendo palavras simples,</b> que a gente chama de canônicas” (PC3)</p>	
<p>“Existem aqueles alunos que já vem com essa dificuldade desde essas séries. <b>E aí o aluno vai ser passado ou vai passando por causa do sistema ou seja lá por quais motivos chega no 5º ano assim.</b> Eu tenho um aluno com 12 anos, acho que já vai fazer 13 e <b>ele já vem com dificuldade de leitura e escrita de outras séries</b>” (PC5)</p>	<p><b>“Ele já vem com dificuldade de leitura e escrita de outras séries”: a produção e reforço do fracasso escolar dentro do sistema educacional</b></p>
<p>“<b>Alunos com muita dificuldade que não consolidaram ainda as habilidades lá do 3º ano</b>” (PC7)</p>	

<p>“O próprio sistema educacional ainda não entendeu ou não quer entender que a educação precisa urgente de uma linguagem universal, as crianças precisam ser preparadas desde sua série inicial, mas a realidade é que focam em séries como o 2º e 5º ano, pois são as séries que participam das avaliações externas, mas <b>esquecem que aquele aluno que não sabe ler no 2º ano, vai passando de série em série, e chega ao 5º sem saber ler e querem que o professor faça milagre</b>”. (PC8)</p>	
<p>“Os meus alunos são os de escola pública com vários problemas de aprendizagem de séries anteriores” (PC9)</p>	
<p>“Um aluno começou a dizer que não estava se sentindo bem, já era umas 8h30min, e aí eu fui até ele: <b>Mas por que você não tá bem? Aconteceu alguma coisa? E aí, simplesmente, ele disse que era fome.</b> Ele disse “Não, tia, eu não comi nada hoje! Então assim, a gente vê um fator desse com certeza vai diretamente né, interferir na aprendizagem da criança, né?” (PC7)</p>	<p>“Tem N coisas que podem estar afetando esses alunos”: as barreiras socioeconômicas e a (re)produção das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita na escola</p>
<p>“As dificuldades vão além da sala de aula. Cada aluno traz uma realidade diferente. Muitos dos alunos são criados pelos avós que também, na maioria, não são alfabetizados, problemas relacionados à drogas... Enfim, desafiador em todos os sentidos, a criança vivencia um paralelo de realidades diferentes, tem a vivência da escola, que é uma realidade presente, mas é uma realidade diferente da familiar, da comunidade que ele vive”. (PC8)</p>	
<p>“Tenho alunos ótimos que são de situação vulnerável e alguns que tem toda uma estrutura e não conseguem” (PC12)</p>	
<p>“Eles demonstram muitas vezes cansaço pela rotina dentro do lar, porque não há uma rotina dentro de casa, é tudo descontrolado. Às vezes, <b>muitos alunos nos dizem em sala de aula que ficaram até 3h da manhã jogando no celular</b>”. (PC13)</p>	
<p>“Então, o que eu vejo é mais a questão da afetividade. <b>Eles não têm afetividade em relação à família. São crianças que passam o dia inteiro na escola. Se pudesse ter turno da noite, eles estariam o dia todo dentro da escola.</b> Então é só mesmo a questão do carinho, de dar atenção... eles querem ser ouvidos e não tem ninguém para ouvir porque os pais passam o dia inteiro trabalhando enquanto eles ficam o dia inteiro na escola” (PC1)</p>	
<p>“Os alunos vêm para a escola do jeito que... é de chinela, sabe? Sem higiene’. É assim, não liga mesmo! A gente passa uma tarefa de casa, não faz a tarefa de casa. É assim um descompromisso mesmo.” (PC9)</p>	
<p>“Em sua maioria, são crianças que não possuem um contexto familiar estável, no quesito de não ter um responsável para incentivar diariamente ou até mesmo por assumir as responsabilidades de adultos”. (PC14)</p>	
<p>“Ele era muito difícil, porque tinha sido abandonado pela mãe”. (PC11)</p>	
<p>“Não tem um acompanhamento fora da escola, os pais não ajudam mesmo. Na escola pública há muitos alunos que os pais, mesmo por eles não saberem ler, eles não procuram ajudar às crianças, eles são abandonados pelas famílias e colocam sempre a carga na escola”. (PC13)</p>	

<p><b>“Essa criança passou quase um ano e seis meses em casa sem apoio da família, de uma biblioteca da escola, sem suporte para poder ter um aprendizado satisfatório...</b> Alguns deles não tinham como acessar, não tinha celular, o pai levava para o trabalho. Outros pela própria negligência mesmo, da própria família” (PC6)</p>	
<p><b>“Tem N coisas que podem estar afetando esses alunos:</b> questão familiar, questão social, né?” (PC5)</p>	
<p>“Muitos não tinham como assistir à aula, não tinham telefone, os pais passavam o dia no trabalho. <b>Então perdiam a aula e iam passando...</b> os dias iam passando.” (PC11)</p>	
<p>“Pelo que percebo também, as condições financeiras deles também devem ser um pouco difíceis. Pelo que eu percebi como ele vai, pelos materiais... então <b>eu acho que é uma família que realmente passa por dificuldades</b> e a avó cria sozinha ele e o irmão” (PC11)</p>	
<p><b>Quem tem uma boa condição social interfere, né?</b> Porque vai.. tem uma boa alimentação, tem acompanhamento, pode pagar um professor particular... <b>é diferente de uma criança que é muito carente.</b> (PC9)</p>	
<p><b>“A gente convive com isso, mas a gente não consegue trabalhar em torno disso:</b> que são as dislexias, as disgrafias, as disortografias... Muitas vezes as crianças são taxadas que tem uma deficiência cognitiva que já já entra naquela medicação... <b>Não sei, sabe?”</b> (PC3)</p>	
<p>“Eu já tive alguns alunos e tenho alunos com dificuldades e o nosso maior dilema é que, na maioria das vezes, esses alunos não trazem laudo, por que é muito difícil conseguir. A gente como professora, a gente também tem que dar... <b>Fazer um jogo de cintura aí até para descobrir o diagnóstico do aluno para poder tentar trabalhar com esse aluno”.</b> (PC6)</p>	<p><b>“Fazer um jogo de cintura aí até para descobrir o diagnóstico do aluno para poder tentar trabalhar com esse aluno”: a querela dos diagnósticos clínicos</b></p>
<p>“Às vezes <b>a própria família que não aceita que o aluno tenha essa dificuldade, tenha esse problema.</b> Depois, a própria questão do município que não se disponibiliza para correr atrás de um melhor recurso, de encontrar um laudo para essa criança, para ser trabalhado. Eu tenho na minha sala de aula, tem três alunos, agora quando eu retornei, que eu não diagnostiquei o problema do aluno, mas eu já percebi que <b>esse aluno tem algo que o impede de avançar,</b> mas a gente sabe que, diante das circunstâncias, é difícil encontrar o recurso que possa ajudar esse aluno”. (PC6)</p>	
<p>“Tem que verificar se há algum problema físico, de aprendizagem. Algum comprometimento. <b>Alguns têm problemas, mas devido à dificuldade de buscar ajuda, falta entendimento e não são laudados”</b> (PC4)</p>	
<p><b>“O perfil maior são dos alunos que não se concentram, que têm ansiedade.</b> Muitas vezes, os alunos chegam à escola sem nenhuma autoestima. Uma criança abalada emocionalmente fica muito difícil dela se concentrar, dela prestar atenção” (PC13)</p>	
<p><b>“Eles querem todo tempo a nossa ajuda, a nossa orientação”</b> (PC1)</p>	

<p>“No meu caso já é diferente. <b>Eu tenho que ficar puxando meu aluno.</b> – Vem, senta aqui do meu lado. E ele: - Não, tia. É sempre não. Não quero” (PC11)</p>	<p>“<b>Eles querem todo tempo a nossa ajuda, a nossa orientação</b>”: a <b>relação das crianças com o saber de acordo com o relato de seus professores</b></p>
<p>“É possível fazer o aluno avançar, mas <b>o resultado fica precário por conta das faltas e da própria vontade do aluno</b>” (PC11)</p>	
<p>“É um aluno que sempre chega cansado, ele sempre dorme. Ele falta bastante. Ele nunca foi de estar participando da aula. Ele tem preguiça de fazer a tarefa. <b>Ele não tem vontade de estudar</b>, ele não quer ir à escola e nem fazer as atividades de casa” (PC11)</p>	
<p>“<b>Eles não conseguem ter essa dedicação para formar o hábito leitor</b>” (PC2)</p>	
<p>“<b>Os que precisam são os que menos interagem</b>” (PC4)</p>	
<p>“<b>Alunos sem participação</b>” (PC5)</p>	
<p>“Muitos deles nunca tiveram participação, nem nos grupos do WhatsApp. <b>Falta interesse do próprio aluno</b>” (PC6)</p>	
<p>“- Tia, porque eu preciso da minha mãe para me ajudar. <b>Então a gente percebe a realidade de crianças que têm essa insegurança.</b> Então a gente percebe que são crianças muito dependentes de pai e mãe” (PC10)</p>	
<p><b>Na minha turma, eu tenho mais meninos com dificuldade do que as meninas.</b> Eu percebi que as meninas, elas alcançam a aquisição do conhecimento muito rápido. Já os meninos não, eles estão bem mais lentos. (PC14)</p>	<p>“<b>Quanto à cor, não vejo interferência; nem ao gênero</b>”: as <b>feridas sociais não doem quando as crianças estão na escola?</b></p>
<p><b>O que me vem à mente é a questão do bullying, principalmente com as crianças negras, né, com relação à situação delas dentro de sala de aula, porque querendo ou não acaba acontecendo, ainda e acaba interferindo né?</b> Porque aquilo vai impactar no emocional e em todos os outros âmbitos. (PC14)</p>	
<p><b>Quanto à cor, não vejo interferência; nem ao gênero.</b> (PC4)</p>	
<p>No 5º ano, pelo menos no que eu vivo, <b>as crianças que são lgbt elas não sofrem tanto assim na aprendizagem como vão sofrer no fundamental 2, né? Porque elas ainda são crianças!</b> Aí esse negócio de “eu não aprendi porque eu sou homo, né?” não tem isso. (PC9)</p>	
<p>A gente já vê toda uma aceitação, né? De aceitar as pessoas como elas são. A gente tá vendo que essa aceitação da pessoa como ela é não tá tendo mais tanto assim (ruim), como era antes. <b>Agora está sendo uma vivência mais acolhedora.</b></p>	

## OBJETIVOS:

**Investigar os saberes-práticas docentes expressados em sala de aula junto às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita, a partir do relato dos professores.**

**Relacionar os suportes oferecidos às crianças em situação de dificuldade na leitura e na escrita aos níveis de ajuda demandados por elas, a partir dos relatos dos professores.**

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>“Fracasso escolar é um fracasso geral. Todos têm que parar e ver o que cada um pode fazer, como vai contribuir. Na sala mesmo, não sei o que fazer; temos que corrigir atividades para que eles percebam onde erraram, apresentar os conteúdos, fazer as atividades. Não dá para fazer isso direitinho” (PC4)</p>	<p><b>“A gente tá nessa busca constante porque a gente quer ajuda em relação a isso”: expressão dos saberes docentes sobre dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita</b></p>
<p>“Aí eu fico lá cutucando as minhas colegas. ‘Meninas, me ajudem! Me deem uma luz!’ porque eu realmente me sinto muito perdida.” (PC11)</p>	
<p>“Eu fico me perguntando: o que é que acontece com as crianças que chegam no 5º ano e não conseguem evoluir? Não conseguem passar por esses processos... O que acontece com elas que elas não passam por essa etapa? Elas queimam essas etapas? (PC3)</p>	
<p>“O que aprendi sobre as dificuldades na aprendizagem foi muito mais em cursos de extensão, porque eu tava ouvindo você falar na questão da Pedagogia, mas a Pedagogia em si, ela deu pouco suporte em relação a isso. Então realmente são as formações continuadas que a gente faz, seja ela por extensão, do município, esses cursos que a gente faz... a gente tá nessa busca constante porque a gente quer ajuda em relação a isso” (PC3)</p>	
<p>“Eu refleti muito sobre a minha prática em relação ao 5º ano. Os meus conhecimentos em alfabetizar, eu tive assim que - não foi que deixar de lado, digamos assim, né - mas eu tenho que adaptar, porque eu via muita dificuldade na leitura e na escrita” (PC1)</p>	
<p>“Um filme maravilhoso para entender melhor é o “Como estrelas na Terra, toda criança é especial”. Também gosto dos livros Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever e Alfabetização e letramento, ambos da Magda Soares”. (PC13)</p>	
<p>“Para mim, professor não pode parar de estudar. Apesar de ouvir muita gente dizendo que o que a gente vê na faculdade não tem nada a ver com a prática, eu acho exatamente o contrário. Eu acho que os teóricos são importantes para nos ajudar com as nossas práticas, dentro de sala. E além disso, eu também conto com a experiência dos colegas.” (PC5)</p>	
<p>“Aprendi quando fiz minha pesquisa para minha pós-graduação, inclusive apliquei em minha sala que foi meu laboratório. Realizei os estudos da afetividade na formação da autoestima e descobri muitas barreiras que impediam o aprendizado” (PC6)</p>	



“Quando é uma atividade de português, uma interpretação de texto. Quando tem um texto que é mais de uma página, meu deus! “Ai meu deus, é muito grande!” É uma reclamação... É aí a gente vai pegando estratégias. Por exemplo, as meninas adoram um marca-texto, né? Então eu digo “traz o marca-texto, traz as canetas coloridas, vamos marcar as principais coisas para a gente fazer a interpretação”. Porque às vezes começa a ler ali o começo do texto e quando chega no final, que vem a pergunta, diz “não sei não, tia. Não sei o que aconteceu”. “pois vá ler de novo só a parte que está marcada, que você marcou, que você achou interessante, que você viu que tinha uma informação importante, que pode ter uma pergunta lá na atividade”. Ah, então é basicamente isso”. (PC1)

“Os momentos de leitura eram muito engraçados. Na maior parte do tempo eu ficava calada, não falava muito, deixava as coisas rolar. E rolaram coisas maravilhosas. Eu só ficava observando, eu mal interferia na hora da leitura. Então saíam muitas pérolas e o processo de aprendizagem acontecia naturalmente... como mágica! Os alunos com dificuldades às vezes pareciam que liam só para eles. Chegavam a repetir o que liam uma, duas ou três vezes para poder entender. Os que não tinham dificuldade chegavam para corrigir de uma forma leve, uma correção de criança.” (PC1)

“Tô querendo ver se consigo salvar pelo menos um, entendeu? Então eu vou trabalhar, vou fazer revisões, vou trazer o conhecimento lá da base com ele, porque não adianta eu ficar trazendo textos difíceis, complicados, para ele tentar apenas aprender a preencher um gabarito do SPAECE sem nem saber o que ele está fazendo. Então eu vou apenas tentar me acalmar, acalmá-los, vou tentar reconstruir esses conhecimentos com eles em poucos dias, lá da base mesmo. Ter um olhar diferenciado para aqueles que estão num nível maior e seguir em frente. Nós podemos fazer apenas aquilo que está ao nosso alcance e é isso que eu faria” (PC6)

“Eu sempre gosto de fazer uma dinâmica para dar significado, dependendo do contexto, para depois eles irem para a prática, fazer atividade. E isso vai estar no plano de aula porque mesmo aquele aluno disperso, que não consegue se concentrar numa vivência dessa, ele vai ser estimulado, né? Então vai ficar alguma coisa, ele vai conseguir” (PC7)

“Eu tenho uma aluna do 5º ano que eu voltei ela para o 2º ano, não vou mentir! Ela não conhece as letras! Como eu também sou professora do 2º ano, ela faz comigo três dias do 2º ano, né, e dois dias com a outra professora. A gente colocou ela no “Mais aprender”, programa do município para reforço, e aí a gente tá com turmas 50% um dia e 50% outro dia, mas ela vem para a escola todos os dias para ver se a gente consegue dar uma avançada”. (PC3)

“Eu lembrei do que foi falado ontem na live, que a gente podia começar vendo os acertos, o que esse aluno já sabe, para a partir do que ele já sabe a gente começar uma mediação e assim poder estar auxiliando esse aluno a crescer, a aprender.” (PC5)

“Eu lembro desse tipo de caso (usar rodas de leitura e rodas de conversa) quando eu ensinava o Infantil 5. No 5º ano eu não passei por isso não. Com crianças pequenas, sim, porque você mostra o livrinho, são curiosas, falam o que querem... Aquele momento é bem engraçado; você começa a contar história, depois aquelas perguntinhas, né? Mas com o 5º ano eu não tive essa experiência não.” (PC9)

**“Tô querendo ver se consigo salvar pelo menos um, entendeu?”: Estratégias pensadas e/ou utilizadas pelos professores no atendimento às crianças em situação de dificuldades na leitura e na escrita**

<p>“Quando a gente faz o nosso planejamento, a gente não coloca esse aluno como centro, porque a partir do momento que a gente faz um planejamento pensando na dificuldade do aluno, na nossa clientela, ele precisa ser mais elaborado, ele precisa ser mais estudado”. (PC3)</p>	
<p>“Além de diversificar os gêneros textuais, uso as próprias redes sociais que também são ferramentas de leitura muito importantes, pois eles estão conectados e amam” (PC1)</p>	
<p>“A contação de história ou a roda de leitura, vai despertar o desejo da criança para o mundo letrado”. (PC13)</p>	
<p>“Nós, como professores, temos que despertar neles esse interesse pela leitura, por estar na sala de aula, de vir à escola. A gente tem que realmente fazer esse caminho de volta, da leitura e da escrita... de tudo no início.”. (PC13)</p>	
<p>“O que vai me mover? O que me move é facilitar a vida dessa criança na série em que ele está, fazer com que ele aprenda, ver as potencialidades dele para que na próxima série ele consiga acompanhar. Eu tento resolver o problema, a gente sempre tenta, tenta, tenta... A gente sempre quer tentar resolver, mas às vezes não dá, né? E é muito ruim ver essa questão deles sempre estarem sendo taxados, rotulados e o que me mobiliza nesse processo é que eu queria que isso acabasse. Mas uma andorinha só não faz verão. (PC1)</p>	
<p>“Eu me autoavalia não 100%. Não vou dizer “ah, eu consigo dar conta daquele aluno com dificuldade na aprendizagem, eu tô ali do lado dele toda vida”. Eu não vou dizer isso, porque isso realmente não acontece, mas eu tento, tá? É difícil porque nós somos sobrecarregadas, nós estamos numa sala de aula com 25, 40 alunos, vai depender de cada instituição... E sozinhas. Então é difícil, mas tentamos. Não é algo 100%, mas pelo menos o pouco que a gente consegue fazer, que eu consigo fazer, eu tento botar qualidade”. (PC1)</p>	
<p>“Acontece de, por exemplo, na hora da atividade de classe, ter criança que faz sozinha, com autonomia e tem outros, com dificuldade, que na mesma hora já senta ali ao seu lado na mesa, você não precisa nem chamar, eles já estão lá e é claro que eu recebo, né? Não pra dar a resposta da atividade, mas pra mediar, para ajudar” (PC1)</p>	
<p>“Ele chega, deita a cabeça e dorme e eu tô deixando, sabe? Eu não tô mais acordando e puxando ele porque eu vi que ele não estava gostando. Ele não gostava. Ficava de cara feia, insatisfeito. Então eu mudei, eu deixei ele à vontade, avisei à avó dele e tudo”. (PC11)</p>	
<p>“Quando a gente quer fazer uma aula diferente, né, levar os meninos para o pátio, uma roda de conversa, escutar uma música e tal, às vezes quem tá de fora não acha que a gente tá dando aula. Ainda tem esse estigma que a aula é só aquela mesmo, tradicional, de sala de aula” (PC9)</p>	
<p>“Concordo com a fala da professora, que quando elaboramos uma contação de história ou uma roda de leitura fora da sala, muitos veem como se estivéssemos enrolando a aula. Professoras boas são aquelas tradicionais, que enchem o aluno de atividade. Na escola pública, muitos colegas chegam até nos excluir e nos taxar "que queremos nos amostrar". E quando tentamos envolver as colegas no processo, não querem. Mas uma coisa eu tenho aprendido: não importa as vozes que vão tentar te parar no caminho, você tem que acreditar”. (PC13)</p>	

<p>“Eu me vejo angustiada dentro de um laboratório, trabalhando com as crianças, quando eu nem consegui conhecer os meus alunos todos. Aí eles são jogados dentro de uma sala de aula para poder dar um resultado, dar número... então isso é muito angustiante. Eu fico assim ‘o que é que eu vou fazer? Milagre eu não posso fazer!’ E não é um ou dois alunos; são, vamos dizer, que 80% da sala está em situação difícil.” (PC6)</p>	<p><b>Angústia, agonia, sobrecarga... A experiência docente frente ao estudante do 5º ano em situação de dificuldades na leitura e na escrita</b></p>
<p>“Eu fico muito, muito mesmo agoniada nessa questão: o que fazer? O que eu posso fazer? Como foi citado aí, às vezes, não sei nem por onde começar, mas minha vontade é muito grande de ser uma diferença na vida desses alunos.” (PC11)</p>	
<p>“Nós somos muito sobrecarregadas, é? Eu sei que a minha realidade é totalmente diferente da realidade da escola pública, mas a minha também não é um conto de fadas, pelo contrário, nós temos lá muitos desafios” (PC1)</p>	
<p>“E aí nas formações do município as meninas têm estudado muito com a gente a questão das habilidades que a BNCC coloca para o 5º ano, mas tem habilidades que são imensas ‘Ler e compreender com autonomia textos instrucionais e jogos de regras...’, mas dentro disso a criança precisa saber antes para poder ler e compreender esse tipo de texto, né? Eu acho que a gente precisa melhorar nesse sentido, sabe? De planejar pensando no aluno, de que forma ele vai executar, se ele vai ter condições de executar.” (PC3)</p>	<p><b>“Até temos formações, mas não o suficiente, não o que gostaríamos de ter”. As formações dão suporte aos professores?</b></p>
<p>“Também dentro da nossa realidade (rede privada) não somos valorizadas, né? Vejo uma realidade que até acho legal, que são as formações na escola pública, que a gente não tem muito. Até temos formações, mas não o suficiente, não o que gostaríamos de ter” (PC1)</p>	
<p>Normalmente eles querem dar a formação para a gente que nos ajude a preparar esses alunos para fazer essas avaliações externas” (PC5)</p>	