

Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita¹

MARA SILVIA PASIAN*

TÂNIA MARIA SANTANA DE ROSE**

RESUMO

O trabalho com alunos que apresentam dificuldades nas aprendizagens iniciais de leitura e escrita requer uma atuação do professor, tanto no âmbito da sala de aula como fora dela, criando oportunidades extras de aprendizagem. O presente estudo mostra as possibilidades advindas do envolvimento de um professor-pesquisador na modalidade de ensino tutoria individual. O objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos de um programa de tutoria individual sobre as habilidades de leitura e escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os participantes foram quatro alunos de uma escola municipal. As atividades desenvolvidas na tutoria foram: releitura de livros familiares, identificação de letras, composição de histórias, reconstrução de histórias e leitura de novos livros. Dois participantes tiveram avanços substanciais e passaram

¹ Este trabalho é derivado da dissertação de Mestrado em Educação Especial de Mara Silvia Pasian na UFSCar. Apoio financeiro: Capes.

* Mestre em Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (marasilvia123@yahoo.com.br).

** Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (tmsrose@terra.com.br).

a atender satisfatoriamente as exigências de sala de aula. Os outros dois alunos tiveram várias habilidades aprimoradas, apesar de não lerem e escreverem com fluência.

Palavras-chave: Alfabetização, Dificuldades de aprendizagem, Leitura, Escrita.

RESUMEN

El trabajo con alumnos que presentan dificultades en los aprendizajes iniciales de lectura y escritura requiere una actuación del profesor, tanto en el ámbito del aula como fuera de ella, que cree oportunidades extras de aprendizaje. El presente estudio muestra las posibilidades provenientes del trabajo de un profesor-investigador en la modalidad de enseñanza con tutoría individual. El objetivo del presente estudio fue evaluar los efectos de un programa de tutoría individual sobre las habilidades de lectura y escritura de alumnos con dificultades de aprendizaje. Los participantes fueron cuatro alumnos de una escuela municipal. Las actividades desarrolladas en la tutoría fueron: relectura de libros familiares, identificación de letras, composición de historias, reconstrucción de historias y lectura de nuevos libros. Dos participantes tuvieron progresos importantes y comenzaron a responder satisfactoriamente a las exigencias del aula. Los otros dos alumnos perfeccionaron varias habilidades, a pesar de no leer ni escribir fluentemente.

Palabras clave: Alfabetización, dificultades de aprendizaje, lectura, escritura.

ABSTRACT

The work with children who have difficulty in learning how to read and write requires teacher's attention inside and outside the classroom, by increasing their learning opportunities. The present paper shows the possibilities arising from the involvement of a teacher-researcher in a one-on-one tutoring program addressed to overcome such difficulties. The main objective of this study was to assess the effects of an individual tutoring program on the reading and writing skills of a group of students with learning difficulties. The group consisted of four participants from a public school. The activities developed during the tutoring program were: re-reading of familiar stories, identification of single letters, making up of stories by the children, cutting up and reassembling a story, introducing and reading a new book. Two of the students showed a significant improvement in their reading and writing skills with a performance equivalent to the class average, thus enabling them to keep up with their classmates. The reading and writing skills of the other two children also showed significant improvement, although they could not read and write fluently.

Key-words: Literacy, Learning difficulties, Reading, Writing.

INTRODUÇÃO

Há evidências de que a alfabetização pode contribuir para um aumento da autoestima e da confiança e assertividade na interação social. O aprender a ler e escrever, alfabetizar-se, tem consequências sobre o indivíduo e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (Bonanino; Coscarelli; Franco, 2002; Stromquist, 2001).

A aprendizagem da leitura e escrita constitui-se uma das tarefas básicas da escolarização formal, entretanto nem sempre é um objetivo que consegue ser alcançado, representando um dos problemas educacionais mais relevantes na atualidade. Os resultados do Saeb apontaram situação preocupante nas escolas das redes de ensino fundamental de todo o Brasil. Segundo dados de 2001, 59% das crianças da quarta série, ou seja, com quatro anos de escolarização, ainda eram analfabetas. Entre os cinquenta e seis países que participaram do Inep em 2006, o Brasil ficou classificado em 49º lugar na avaliação de proficiência em leitura, sendo que menos de 50% dos estudantes alcançaram os níveis 1 e 2, o que significa que a maioria dos alunos não apresentam as competências necessárias em leitura. Em 2009 participaram 65 países, em que o Brasil ocupou a 53ª posição, resultado que mostra baixo desempenho dos alunos, sendo inferior a diversos países que possuem o mesmo ou menor desenvolvimento econômico que o Brasil.

Esses dados nos alertam também para o expressivo número de crianças que entram na escola e não permanecem, saindo após alguns anos, sem adquirir o mínimo necessário em termos de aprendizagens básicas de leitura e escrita (Bonanino; Coscarelli; Franco, 2002; Martins, 2003). Diante desse contexto, faz-se necessário buscar compreender, o processo de insucesso na escola.

FRACASSO ESCOLAR E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O fracasso escolar pode levar à perda da autoconfiança, com efeitos subsequentes no aprendizado. As crianças com dificuldades de aprendizagem encontram-se defasadas, em relação a seus colegas, em importantes aspectos do desenvolvimento geral de competências básicas, exigindo providências para se tentar minimizar danos. A identificação precoce e a remediação de eventuais dificuldades no desenvolvimento podem prevenir falhas no aprendizado (Dockrell; McShane, 2000; Ferriolli et al., 2001; Okano et al., 2004).

Segundo Martins (2002), os processos básicos que se voltam à decodificação e à compreensão de palavras são particularmente importantes nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura. Deveriam ser bem assimiladas no primeiro ciclo de ensino

fundamental, pois um *déficit* em algum deles tende a impedir o desenvolvimento dos processos superiores de compreensão leitora.

O estudo realizado por Medeiros, Loureiro e Linhares (2000) avaliou dois grupos distintos de 26 crianças: um primeiro composto por estudantes com dificuldades de aprendizagem, e um grupo controle, formado por 26 crianças com bom desempenho acadêmico. Seus resultados apontaram que crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem apresentaram menor senso de autoeficácia em relação às crianças com bom desempenho escolar, considerando-se pouco competentes para a execução, com sucesso, de determinadas atividades acadêmicas.

Estudos indicam que, em geral, as crianças que não conseguem atingir o aproveitamento esperado da aprendizagem são deixadas de lado na sala de aula, são encaminhadas a serviços especiais, salas de recuperação e salas de reforço, muitas vezes sentem-se incapazes de realizar atividades acadêmicas propostas, associadas às vivências de fracassos relacionadas à diminuição do rendimento (Machado, 1994; Clay; Cazden, 1996; Ferreiro; Teberosky, 1999; Dockrell; McShane, 2000; Okano et al., 2004).

Os estudos sobre crianças com risco de fracasso acadêmico, ou seja, dos alunos que nas séries iniciais apresentam dificuldades em dominar as aprendizagens iniciais de leitura e escrita, indicam que, em geral, somente o ensino da sala de aula regular não é suficiente para as crianças avançarem. Os pesquisadores nacionais e internacionais relatam que nem todos alunos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo; alguns ficam em desvantagem para obterem ganhos acadêmicos na sala de aula regular (Pinell, 1989; Machado, 1994; Lyons, 1998; Ferreiro; Teberosky, 1999; Medeiros; Loureiro; Linhares, 2000; Marquezan; Souza, 2000).

Pinnell (1989), em uma análise crítica dos programas de ensino extraclasse desenvolvidos para auxiliar alunos de risco, ressalta que a retenção ainda é difundida como a solução mais fácil para grande número de educadores, apesar dos resultados negativos que apresenta. O autor avalia que os programas de remediação trazem ganhos acadêmicos, mas não possibilitam que as crianças alcancem o desempenho acadêmico de seus pares. Além disso, os ganhos acadêmicos não permanecem. O autor mostra ainda que as expectativas em relação aos alunos são reduzidas e eles são solicitados, frequentemente, a preencherem folhas de trabalhos e a repetirem exercícios desmotivantes.

Reduzir o quadro da evasão e alterar o desempenho das crianças que permanecem na escola, mas não aprendem a ler e a escrever, é um desafio para todos os educadores. É preciso encontrar condições apropriadas para garantir o pleno desen-

volvimento acadêmico dos escolares que apresentam dificuldades para aprender a ler e a escrever, proporcionar a eles uma alternativa de ensino eficiente.

TUTORIA E O PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE LEITURA

Tutoria é um termo utilizado no processo de exercício do papel de tutor, atuando este último como defensor, protetor. A tutoria é utilizada em pequenos grupos ou de forma individual. Na área educacional, o tutor atua como instrutor, professor ou guia, auxiliando o aluno ou alunos a superarem suas dificuldades. A tutoria é um método muito utilizado para efetivar a interação pedagógica (Clay, 1985; Wasik; Slavin, 1993). O termo tutor utilizado nesse trabalho destina-se ao modo de interação utilizado para orientar o aluno em suas atividades durante a intervenção realizada.

Desde 1970, a pesquisadora neozelandesa Marie M. Clay tem realizado investigações sobre quais condições de ensino, em uma situação de tutoria individual, favoreciam alunos a superarem dificuldades iniciais de aprendizagem de leitura e escrita. Esta pesquisadora tem examinado as características dos alunos que apresentam dificuldades na alfabetização e propôs um programa de tutoria denominado "*Reading Recovery*", que vem sendo amplamente estudado em várias partes do mundo. A meta do Programa de Recuperação de Leitura é ajudar as crianças de baixo aproveitamento acadêmico a fazer um progresso acelerado e alcançar seus colegas de sala de aula (Pinnell; Fried; Estice, 1990; Escamilla et al., 1998; Pinnell, 2000; Ashdown; Simic, 2000).

O Programa Recuperação de Leitura ocorre em forma de tutoria, por meio de sessões diárias de trinta minutos durante um período de 12 a 16 semanas. As atividades realizadas nas sessões são centradas na leitura de livros de histórias, com enfoque no seu conteúdo. Há uma interação entre aluno e professor, colaborando mutuamente para o aprendizado (Clay; Cazden, 1996; Pinnell, 2000; Hicks; Villaune, 2002).

O esquema instrucional do Programa de Recuperação de Leitura envolve: leitura de um livro familiar, leitura independente do livro no dia seguinte, identificação de letras, composição pela criança de uma história com ênfase nos sons das palavras, recortar e reconstruir a história e a introdução e leitura de novo livro (Center et al., 1995; Pinnell, 2000).

A tutoria centrada na leitura de livros é planejada para estabelecer tanto um conjunto de habilidades complexas como habilidades mais simples. A criança começa a adquirir habilidades para monitorar sua própria leitura, reler e corrigir quando

necessário uma palavra, uma frase ou um texto cada vez que não entender aquilo que leu na primeira vez, criando estratégias que auxiliam a execução de sua leitura e escrita.

Este programa está constituído por três princípios norteadores, a saber:

- **Primeiro princípio:** *“A leitura é considerada um processo de estratégias.”*

Neste princípio a leitura é concebida como um processo mental, sobre o qual a criança pode extrair uma sequência de dicas a partir do texto escrito. A leitura requer a coordenação de muitas estratégias. O leitor utiliza as estratégias para a extensão de suas fontes, incluindo: conhecimento de palavras, experiência com livros de história, estrutura da linguagem, aspectos visuais da escrita e a relação letra-som.

Quando as crianças lêem textos com nível de dificuldade apropriado para suas habilidades momentâneas, elas utilizam um conjunto de operações e estratégias mentais que se mostram adequadas às passagens mais difíceis do texto. No processo de leitura, esforçam-se para resolver novos problemas com procedimentos e informações já familiares (Clay; Cazden, 1996).

O uso de estratégias conscientes passa a ser cada vez mais importante com o desenvolvimento. Em vez de simplesmente responder ao meio, a criança procura resolver os problemas sobre o meio. Esta atividade requer o uso de estratégias conscientes. Em geral, nos casos de dificuldades de aprendizagem, as estratégias relevantes são aprendidas ou organizadas de maneira menos eficaz que o usual (Dockrell; McShane, 2000).

Na atividade de leitura, as estratégias devem ser adquiridas como parte do processo de aprendizagem. Um exemplo disso seria ler e emitir uma palavra nova. Apesar da palavra, em si, nunca ter sido vista, suas sílabas componentes já o foram, sendo que o conhecimento de como pronunciá-las permite que se tente pronunciar a nova palavra. Algumas crianças apresentam considerável dificuldade em usar este tipo de estratégia. Ensiná-las a usar adequadamente as estratégias necessárias é um método de intervenção usado em casos de dificuldade de aprendizagem (Dockrell; McShane, 2000).

- **Segundo princípio:** *“A leitura e a escrita são processo interconectados.”*

É essencial para o desenvolvimento da alfabetização que a criança faça a associação entre a leitura e escrita, percebendo que a leitura e a escrita se completam e que consiga associá-las. Nas sessões do programa de recuperação, a criança realiza a leitura do livro e compõe sua própria mensagem, com sustentação para ouvir e gra-

var sons, trabalhando sua consciência fonológica, ouvindo e percebendo o som das palavras. Após a escrita da mensagem pela criança, a mesma é recortada para que ela a refaça, observando conexões entre as palavras, conjunto das letras ou partes das palavras. Após remontar a frase, a criança lê a mensagem novamente. Essa reconstrução da frase facilita que a criança perceba características antes não adquiridas.

- **Terceiro princípio:** “*A criança aprende a ler, lendo.*”

A leitura frequente é que leva a criança a detectar regularidade e redundâncias presentes na linguagem escrita. No programa, durante todo o tempo, as crianças estão lendo ou escrevendo mensagens e histórias. A meta a ser atingida nesse programa é a criança formar, para si própria, um sistema de automelhoria: ela passa a aprender mais e mais a respeito da leitura cada vez que lê (Clay; Cazden, 1996).

Tal como observado entre crianças da Nova Zelândia, os resultados da experiência com o Programa Recuperação de Leitura entre crianças americanas mostraram-se altamente positivos. Os alunos que apresentavam dificuldades na alfabetização e não acompanhavam o ensino da sala de aula foram promovidos à faixa média de desempenho. Com a aplicação do programa, uma população significativamente diferenciada tornou-se estatisticamente equivalente à média do grupo (Pinell, 1989; Wasik; Slavin, 1993; Clay; Cazden, 1996).

O Programa de Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*) parece ser de grande valor para a implementação na realidade brasileira, com as devidas adaptações. O programa tem o propósito de efetivamente prevenir o fracasso de crianças na fase inicial de alfabetização. Desde 1998, têm sido realizados estudos visando adaptar o Programa Recuperação de Leitura ao contexto brasileiro (de Rose et al., 1998; de Rose; Domeniconi; Braz, 2000; de Rose; Domeniconi; Santos, 2000), assim como o presente estudo.

A proposta do presente trabalho tem como objetivo principal analisar os efeitos de um programa de tutoria individual sobre as habilidades de leitura e escrita em um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem.

MÉTODO

1 Participantes e Materiais

Esse estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Fundamental da periferia da cidade de São Carlos (SP), envolvendo doze estudantes de segunda série, subdivididos em três grupos de quatro participantes. A seleção das crianças foi

feita a partir da indicação dos professores de segunda série do ensino fundamental e do instrumento de avaliação “Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay”, adaptado para a língua portuguesa (de Rose et al., 1998). A avaliação com esse instrumento foi realizada antes e pós intervenção com os alunos do grupo 1 e com os alunos dos grupos 2 e 3 (que não participaram do processo de intervenção).

Este instrumento é composto por seis conjuntos de atividades relativas a: 1) domínio de conceitos de escrita, 2) escrita livre de palavra, 3) escrita de palavras ditadas, 4) identificação de letras, 5) leitura de palavras, e 6) leitura de dois livros, com graus de complexidade diferentes. O material possui protocolos específicos para registro do desempenho dos alunos nas diversas atividades. Após a seleção dos alunos, as crianças do grupo 1 participaram do programa de tutoria de recuperação de leitura e escrita (*reading recovery*) de acordo com a proposta de Clay (1985).

Foram selecionados para participar das sessões de tutoria quatro alunos, os quais apresentavam maior dificuldade no aprendizado da leitura e escrita (Grupo 1). Participaram também das avaliações quatro alunos indicados pelas professoras e considerados com nível médio de aproveitamento em leitura e escrita (Grupo 2) e quatro alunos considerados com nível acima da média de aprendizado (Grupo 3), para fins de comparação de rendimento.

Para as sessões de tutoria, foram utilizados 81 livros de histórias, letras magnéticas e de borracha, lápis pretos e coloridos, um caderno de desenho para cada aluno e jogos que utilizavam letras e palavras. Foram realizadas quatro sessões semanais individuais com cada criança, com duração média de 30 minutos. O período das sessões de tutoria foi de 16 semanas, totalizando, em média, sessenta e duas sessões para cada aluno.

Também foi realizada uma entrevista com os professores das crianças buscando-se informações sobre o rendimento dos alunos em leitura e escrita, do grupo 1, antes e após a aplicação do programa de tutoria. Essa entrevista foi realizada por um estudante de psicologia e gravada em fita cassete.

2 Procedimento de coleta de dados

O estudo foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos. Após sua aprovação foi realizado contato com a escola municipal de ensino fundamental e com os pais ou responsáveis pela criança para participação dos mesmos na pesquisa, sendo explicado o objetivo do estudo assim como os procedimentos de coleta de dados. Foram

obtidas a autorização da direção da escola e dos pais ou responsáveis pela criança para participação dos mesmos na pesquisa.

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

As sessões buscaram favorecer uma interação entre pesquisador e aluno. Consistiram na leitura de livros, realizada pelo pesquisador, para as crianças e conversas sobre as histórias. A leitura do livro também era feita pela criança, com o auxílio do pesquisador quando necessário. A leitura sempre era realizada com enfoque no significado da história.

As atividades desenvolvidas nas sessões foram: a) releitura de um livro (ou parte do livro), anteriormente estudado pelo aluno; b) leitura independente de um novo livro, todo ou parte dele (com auxílio do tutor); c) identificação de letras, por meio de atividades lúdicas, com foco na relação letra-som. Na sequência, eram ainda realizadas: d) composição e escrita de uma frase; e) recorte e reconstrução da frase escrita; f) introdução de novo livro.

O pesquisador preparava o material, selecionando livros adequados para cada participante, com base em um texto compatível com suas dificuldades. Esses livros eram apresentados ao aluno, no final de cada sessão, para que ele escolhesse a leitura a ser realizada no dia seguinte. Alguns livros foram divididos em capítulos, sendo trabalhadas suas partes em diferentes sessões, pois histórias longas geralmente causavam falta de atenção do aluno e, conseqüentemente, o aluno parava de tentar ler e passava a usar a imaginação, partindo para a leitura do faz de conta. Para solucionar essa dificuldade, a leitura de um novo livro no dia seguinte foi, muitas vezes, substituída pela leitura de uma nova parte da história.

As leituras feitas pelos alunos foram registradas diariamente pelo pesquisador em uma folha de registro onde eram marcadas as palavras lidas pelo aluno corretamente, as palavras lidas com ajuda e as palavras não lidas. A partir do segundo mês de intervenção, os registros ficaram mais específicos sendo anotados as autocorreções realizadas na leitura e os comentários feitos pela criança, tais como: “a figura me ajudou a ler”, ou “lembrei de algo”, o que mostra que o aluno passou a adquirir estratégias de leitura. Esse tipo de registro objetivou identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo aluno.

Cada aluno tinha um caderno próprio, o qual era usado na parte da sessão relativa à composição e escrita de uma história (ou frase). O aluno falava a frase a ser escrita e o tutor ajudava quando necessário e anotava essa ajuda, como as letras que o aluno necessitou de cópia, as letras ditadas e aquelas que o aluno escreveu sozinho, com ou sem alguma dica.

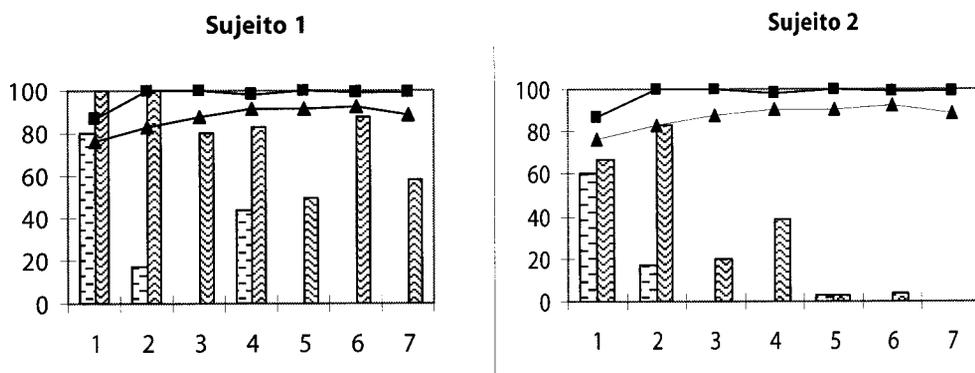
Cada participante teve suas sessões diferenciadas, apesar do esquema instrucional ser o mesmo para os quatro alunos, os livros, os materiais, as habilidades e os conhecimentos trabalhados durante o programa, foram selecionados de acordo com as necessidades específicas de cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

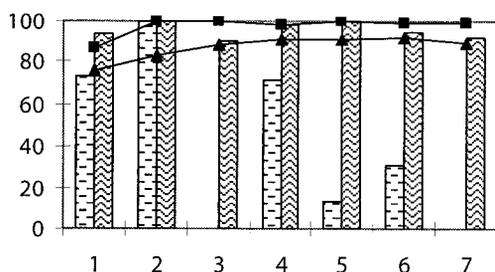
Serão apresentados os resultados referentes ao instrumento de avaliação “Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay” (de Rose et al., 1998), antes e após a tutoria para cada sujeito participante da intervenção e comparadas as porcentagens de acertos apresentadas por esses sujeitos aos alunos indicados como tendo desempenho médio e acima da média em leitura e escrita. Também serão apresentados os relatos dos professores, em entrevista realizada no final do ano escolar, sobre o desempenho dos alunos participantes da intervenção, para verificar se a aprendizagem adquirida com a tutoria foi transferida para a sala de aula.

A figura 1 mostra as porcentagens de acertos dos quatro participantes nas sete atividades de leitura e escrita previstas pela avaliação, realizada antes e após o programa de tutoria. Nesta figura encontram-se, ainda, as médias percentuais de acertos, nas mesmas atividades, obtidas pelos alunos com desempenho em leitura e escrita na mesma sala de aula (para que houvesse um pareamento) considerada na média (Grupo 2) e acima da média (Grupo 3).

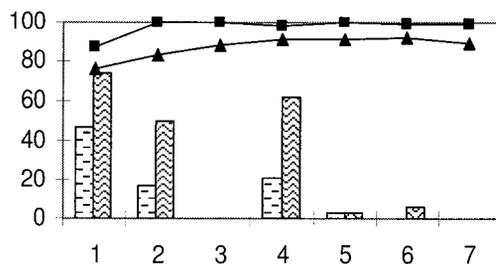
FIGURA 1 – Porcentagens de acertos dos participantes nas atividades de leitura e escrita, conforme avaliação realizada por meio da Escala de Avaliação do Levantamento Diagnóstico de Clay



Sujeito 3



Sujeito 4



Antes

Depois

Alunos com Desempenho Médio

Alunos com Desempenho Acima da Média

1 - Conceitos de Escrita

2 - Escrita Livre de Palavras

3 - Escrita de Palavras ditadas

4 - Identificação de Letras

5 - Leitura de palavras

6 - Leitura do livro 1

7 - Leitura do livro 2

A figura indica que o sujeito 1 teve uma evolução significativa nas sete habilidades avaliadas. Na primeira avaliação (antes da intervenção), o sujeito 1 reconhecia 80% dos conceitos de escrita, reconhecia 40% das letras e menos de 20% na escrita de palavras livres (apenas seu nome). Não apresentou acertos nos itens escrita de palavras ditadas, leitura de palavras e na leitura de livros. Na segunda avaliação (após a intervenção), ele demonstrou reconhecer todos os conceitos de escrita e escreveu corretamente as palavras. Apresentou 80% de acerto na escrita de palavras ditadas, identificação de letras e leitura do livro 1. Apresentou em torno de 50% de acertos em relação à leitura de palavras das listas e na leitura do livro 2.

Em comparação aos colegas da sala de aula, que tinham um desempenho médio em leitura e escrita, ele alcançou as porcentagens de acertos destes no domínio dos conceitos de escrita e escrita livre de palavras. Ele obteve acerto próximo desses colegas nos itens de escrita de palavras ditadas, identificação de letras e leitura do livro 1.

De acordo com os relatos da professora, antes da intervenção o aluno não lia, e escrevia letras aleatórias; ao final da mesma passou a ler e a escrever textos, mas com alguma dificuldade, e o aluno passou a apresentar, em algumas atividades, o mesmo desempenho de seus colegas, com melhora significativa na leitura e escrita.

Na primeira avaliação, o sujeito 2 reconhecia 60% dos conceitos de escrita, reconhecia menos de 20% na escrita de palavras livres e acertou 6%, uma das quinze palavras, na atividade de leitura de palavras. Não apresentou acertos nos itens escrita de palavras ditadas, identificação de letras e na leitura de livros. Na segunda avaliação, ele passa a reconhecer 70% dos conceitos de escrita, passa a escrever 80% na atividade escrita livre de palavras, apresenta 20% de acerto na escrita de palavras ditadas, 40% na identificação de letras e ficou próximo a zero nas atividades de leitura. O aluno apresentou melhora nos conceitos sobre escrita, foi capaz de escrever algumas palavras sozinho e de reconhecer seu próprio nome, habilidades que conseguia realizar antes da intervenção.

Em comparação aos colegas da sala de aula que tinham um desempenho médio em leitura e escrita, ele alcançou as porcentagens de acertos destes alunos no domínio dos conceitos de escrita e escrita livre de palavras. Ele ficou abaixo dos colegas nas atividades escrita de palavras ditadas, identificação de letras, leitura de palavras e leitura dos livros.

O relato da professora mostrou que o aluno, antes do trabalho de tutoria, não lia o seu nome, não conhecia as letras, nem as vogais e não reconhecia os números e que após a intervenção conseguia ler e escrever o nome, algumas letras e sílabas, os números e poucas palavras. A professora reconheceu uma melhora, mas considerou-a pequena como evidenciado nos resultados das avaliações.

O participante 3 teve uma melhora significativa em todas as atividades, passando a apresentar porcentagens de acertos entre 90% e 100%, ficando, em geral, com escores superiores aos dos alunos com desempenho médio no domínio do conceito de escrita, escrita livre de palavras, identificação de letras e leitura de palavras. O sujeito 3 alcançou as porcentagens de acertos apresentadas por seus colegas com desempenho acima da média em identificação de letras, leitura de palavras das listas, escrita livre de palavras e domínio do conceito de escrita. Nas atividades escrita de palavras ditadas e leitura do livro 1 e 2 o sujeito 3 apresentou desempenho similar ao dos seus colegas de rendimento médio.

Segundo a professora, antes da intervenção o aluno lia apenas o nome e algumas palavras simples, escrevia sem sentido e não era possível entender a sua escrita. Após a intervenção passou a ler textos longos, com sílabas complexas e a escrever textos de acordo com as exigências da 2ª série. O aluno melhorou seu comportamento e começou a participar de todas as atividades realizadas em sala de aula e extrassala.

O participante 4, na primeira avaliação, reconhecia 45% dos conceitos de escrita, 20% na atividade escrita de palavras livres, 20% das letras e 6% na atividade

leitura de palavras, não apresentou acertos nos itens escrita de palavras ditadas e na leitura de livros. Na segunda avaliação, o sujeito 4 teve melhora no domínio dos conceitos de escrita, alcançando o nível de desempenho médio da sala nesse item. Passou a escrever corretamente 50% das palavras e a reconhecer 60% das letras. No entanto, esse sujeito não apresentou evolução nas atividades de leitura de palavras e livros e na escrita de palavras ditadas. O sujeito chegou a ler as sílabas, mas não conseguia uni-las para a leitura das palavras completas.

A professora coloca que antes da intervenção o aluno não lia, e escrevia somente letras aleatórias, não participava e se negava a fazer qualquer atividade, mesmo cópia. Após a intervenção o aluno foi capaz de ler sílabas e algumas palavras simples e também escrever algumas palavras. O aluno começou a pedir à professora para ler na sala e demonstrava interesse em algumas atividades, também apresentou melhora no comportamento.

Foi possível detectar que todos os alunos aprimoraram o uso de estratégias úteis para a leitura, principalmente as relativas à busca de significados, uso de dicas particulares nos textos e a estratégia de autocorreção. Os participantes aprenderam a usar as estratégias no processo da leitura e escrita e generalizaram seu aprendizado, passando a transferir as melhoras obtidas nas habilidades de leitura e escrita na tutoria para o desempenho dessas atividades em sala de aula.

Os resultados positivos podem justificar a eficácia do programa de tutoria à realidade brasileira, como tem ocorrido em outros países descritos em vários estudos (Pinnell, 2000; Ashdown; Simic, 2000; Reading Recovery Council of North América, 2003).

Durante a intervenção o professor, utilizando a mediação, através dos “porquês” e do “como”, pode atingir formas de adaptar a instrução de modo a ser mais útil para a criança. Durante as sessões, os alunos descobriam que podiam ler e realizavam comentários que demonstravam a utilização das estratégias que estavam adquirindo, como os relatos a seguir:

“É só olhar a figura e eu consigo ler!”

“O gato toma le-leite, gato gosta de leite, não é?”

“A casa é comida, não, isso não dá (o aluno utiliza a autocorreção); a casa é bonita”.

Esses exemplos mostram como os alunos começam a utilizar-se de dicas, de lembranças, como pensam e formulam estratégias que os tornam capazes de ler. Na

escrita ocorreu o mesmo processo. O aluno iniciava dizendo a frase que iria escrever, depois falava a primeira palavra e aos poucos a escrevia, falando os sons das sílabas ou das letras. Usava este processo até completar a frase.

Esses dados são sugestivos de que a criança elaborou um processo mental, e descobriu de que maneira poderia ler ou escrever, portanto, desenvolvendo as estratégias de leitura. As estratégias tendem a se manter por sua vida, pois foram desenvolvidas pela própria criança.

É importante também relatar, que a partir das atividades aplicadas no programa de tutoria, os alunos desenvolveram ou melhoraram a habilidade de ouvir os sons nas palavras. Durante as sessões os alunos começaram a completar as palavras escritas com sucesso, a partir da percepção da sua correspondência com o som, lendo-as em voz alta. Pode-se inferir, portanto, que desenvolveram sua consciência fonológica, o que é fundamental para garantir a aprendizagem da leitura.

Diferentemente dos estudos anteriores realizados no Brasil, onde os alunos apresentaram melhoras, mas não alcançaram um desempenho similar ao de seus companheiros de sala de aula, indicados com rendimento médio (de Rose; Domeniconi; Braz, 2000; de Rose; Domeniconi; Santos, 2000), no atual estudo dois dos quatro alunos alcançaram um rendimento médio e até acima da média nessa comparação.

Um dos principais fatores que diferenciou o presente estudo de outros previamente realizados no Brasil diz respeito à periodicidade das sessões. A periodicidade média de quatro sessões por semana aproximou o presente estudo do modelo originalmente concebido por Clay (1985) e, conseqüentemente, apresentou resultados mais próximos dos obtidos por trabalhos semelhantes de outros países (Pinnell, 2000; Hicks; Villaune, 2002; Reading Recovery Council of North America, 2003).

Os resultados foram sugestivos de que os alunos passaram a demonstrar estratégias independentes de leitura e de escrita, as quais permitirão que o aluno leia e escreva dentro da escala média do desempenho da classe. Mesmo as crianças que não terminam com total sucesso a série de lições, pois não alcançam o rendimento dos seus colegas de sala de aula, conseguem ganhos importantes (Pinnell, 2000; Reading Recovery Council of North America, 2003).

O trabalho realizado com alunos com dificuldades de aprendizagem pode contribuir para a melhora de habilidades de leitura e escrita, aprimorando sua participação na sala de aula e, assim, auxiliando seu processo de inclusão. O trabalho com a leitura de livros de histórias e a compreensão do significado, utilizados no programa de tutoria, mostrou ser de grande importância para que os alunos perce-

bam seu potencial e compreendam o material impresso. Dessa forma, tendem a melhorar sua autoestima e, com isso, fortalecer sua capacidade para ler e para escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHDOWN, J.; SIMIC, O. Is Early Literacy Intervention Effective for English Language Learners? Evidende from Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning*. v. 5, n. 1, p. 27-42, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. *Programa de Avaliação de Alunos (Pisa)*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa>>. Acesso em: 15 dez. 2010.
- BOSCANINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. A. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.
- CENTER, Y. et al. An Evaluation of Reading Recovery. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 240-263, 1995.
- CLAY, M. M. *The Early detection of reading difficulties*. Exeter, NH: Heinemann, 1985.
- CLAY, M. M.; CAZDEN, C. B. Uma interpretação vigotskiana do Reading Recovery. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DE ROSE, T. M. S. et al. Adaptação e avaliação do diagnóstico e leitura de Clay. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 18., 1998. *Resumos de comunicação oral...* Ribeirão Preto (SP), p. 161-162, 1998.
- DE ROSE, T. M. S.; DOMENICONI, C.; BRAZ, G. P. Adaptação e avaliação do Programa Recuperação de Leitura (Reading Recovery) para alunos brasileiros. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 5. 2000, Itajaí. *Resumos...* Itajaí: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Itajaí: SC, 2000. p. 293-294.
- DE ROSE, T. M. S.; DOMENICONI, C.; SANTOS, C. R. Efeitos de um trabalho conjunto entre o tutor do programa de recuperação de leitura e o professor da sala de aula regular. REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 30., 2000. *Resumos de Comunicação Oral...* Brasília: DF, p. 169-170, 2000.
- DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ESCAMILLA, K. et al. An Examination of sustaining effects in descubriendo la lectura programs. *Literacy Teaching and Learning*, v. 3, n. 2, p. 5981, 1998.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Edição comemorativa de 20 anos de publicação.
- FERRIOLLI, S. H. T. et al. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 1, p. 35-43, 2001.
- HICKS, P. C.; VILLAUNE, S. K. Finding our own way: critical reflections on the literacy development of two Reading Recovery children. *The Reading Teacher*, v. 54, n. 4, p. 398-412, 2002.
- LYONS, C. A. (1998) Reading Recovery in the United States: more than a decade of data. Literacy teaching and learning: literacy teaching and learning. *An International Journal of Early Reading an Writing*, v. 3, n. 1, p. 77-92, 1998.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*.

São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. O Processo de construção da linguagem escrita pela criança, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro. *Psicopedagogia on line. Educação & Saúde Mental*, 2004. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2004.

MARQUEZAN, F. F.; SOUZA, C. R. S. Alfabetização: um olhar a partir da psicopedagogia. *Psicopedagogia on line. Educação & Saúde Mental*, 2000. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2004.

MARTINS, M. Educação especial, psicolinguística e dislexias. *Psicopedagogia on line. Educação & Saúde Mental*, 2002. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2004.

_____. Como desenvolver a capacidade de ler. *Psicopedagogia on line. Educação & Saúde Mental*, 2003. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2004.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M. A Auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

OKANO, C. B. et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do

autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 121-128, 2004.

PINNELL, G. S. *Reading Recovery: an Analysis of research-based reading intervention*. Columbus, OH: Reading Recovery Council of North America, 2000.

_____. Reading Recovery: helping at-risk children learn to read. *The Elementary School Journal*, v. 90, n. 2, p.161-183, 1989.

PINNELL, G. S.; FRIED, M. O.; ESTICE, R. M. Reading Recovery: learning how to make a difference. *The Reading Teacher*, v. 43, n. 4, p. 282-295, 1990.

READING RECOVERY COUNCIL OF NORTH AMERICA. *Results 2001-2002*. Columbus, OH, 2003.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, 2001.

SOARES, M. Apresentação ao Letramento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-19, 2002.

STROMQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, 2001.

WASIK, B. A.; SLAVIN, R. E. Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: a review of five programs. *Reading Research Quarterly*, v. 28, p.178-200, 1993.

Recebido em: setembro 2011

Aprovado para publicação em: outubro 2011