

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA
EXPERIÊNCIA COM O SOFTWARE TRILHA DE LETRAS**

PATRÍCIA CARDOSO SOARES

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA
EXPERIÊNCIA COM O SOFTWARE TRILHA DE LETRAS**

PATRÍCIA CARDOSO SOARES

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Práxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientador:
Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz

372
S676c

Soares, Patrícia Cardoso.

Crianças com dificuldades de aprendizagem:
uma experiência com o software Trilha de Letras.
/ Patrícia Cardoso Soares. – Presidente
Prudente: [s.n.], 2007.
158 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2007.
Bibliografia

1. Software educacional. 2. Dificuldades de
aprendizagem. 3. Leitura e escrita. I. Título.

PATRÍCIA CARDOSO SOARES

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA
EXPERIÊNCIA COM O SOFTWARE TRILHA DE LETRAS**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 01 de março de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Peerez
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista - Unesp

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai Quincas (in memorian), que partiu quando era muito pequena, deixando muita saudade do calor e segurança dos seus braços, do timbre da sua voz e do perfume que, ainda sinto, quando preciso de proteção. Deixou como marca, seu exemplo de profissional com competência técnica e ética na cidadezinha onde morávamos; relatos que, ainda ouço orgulhosa, dos cidadãos mais antigos do lugarejo.

Aos quatro “emes” da minha vida: Maura, minha mãe, que enfrentou preconceitos e nunca mediu esforços para poder criar e educar, a mim, e a meus irmãos, me deu respaldo e tranqüilidade para que eu caminhasse em direção às minhas conquistas.

Aos meus irmãos Maurício e Márcio Luiz, que assumiram papel paterno, despendendo suas infâncias para cuidar de mim e do nosso lar; por todo carinho, proteção, confiança e por me ensinarem a nunca desistir.

À minha filha Melissa, que me permite aprender como mãe, pela alegria, pela inspiração, pelo amor, pela preocupação com a água doce do mundo, por dividir comigo as angústias do pouco tempo em família e, principalmente, por existir.

Ao meu namorado, Francisco Eduardo, pelo amor, pelo incentivo, por me ouvir e compartilhar todas as angústias, projetos e conquistas vivenciadas no campo educacional, por estar presente em todos os momentos de realização desta pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, Alquimista poético que, através do exemplo, nos ensina, transmitindo a paixão que tem pela educação e o respeito pelo ser humano, pela amizade, cumplicidade, pelo entusiasmo, incentivo e pelos poemas.

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças, pelo aprendizado do ser.

Às muitas companheiras e companheiros de caminhada no campo educacional, pelas muitas aprendizagens, por reafirmar em mim o desejo de mudança.

Às amigas Vanda Mente, Marlene Ghetti e Geiza Mara Martins, professoras, amigas, irmãs, mães, responsáveis por minha formação educacional, religiosa e profissional, pelo ombro amigo em todos os momentos de minha vida, pela sensibilidade, pelo diálogo, pela parceria, pelo exemplo da paixão, pela sublime e árdua tarefa de educar.

Aos amigos e irmãos Suzimeire de Souza e Sebastião de Souza Júnior, por me ensinarem através do exemplo, pelo diálogo amoroso, pela fé, pelo apoio.

Aos professores do Mestrado em Educação da Unoeste/Presidente Prudente, pela amizade, pelas indagações, pela amorosidade.

A todos os colegas do mestrado, pela escuta, pelo diálogo, pelo entusiasmo, pela força.

Às amigas Idalina de Oliveira Lima (Ina), Mara Lúcia Magalhães e Jakeline Queiroz Ortega profissionais dedicadas e eficientes, pela preocupação, pela paciência, pelo cuidado, pelo apoio, pelo carinho.

A Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, pela concessão da Bolsa Mestrado, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos alunos e professores participantes da pesquisa, como também a equipe gestora, demais professores e funcionários das duas escolas estaduais

pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Birigui, onde a pesquisa foi realizada.

A minha família pelo incentivo, pelo apoio, que, mesmo distante, torce por mim.

A todos aqueles e aquelas que fizeram parte da minha história de vida.

A Deus e ao Universo que conspiram a meu favor.

Obrigada! Muito Obrigada!

“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas, não me esqueço de que minha vida é a maior empresa do mundo, e posso evitar que ela vá à falência

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise. Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história.

É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma.

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida. Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos. É saber falar de si mesmo. É ter coragem para ouvir um “não”. É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa

RESUMO

Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma experiência com o software Trilha de Letras

A presente dissertação teve por objetivo investigar possíveis contribuições do software educacional “Trilha de Letras” para melhorar a performance de alunos com defasagem de aprendizagem na leitura e escrita. Trata-se de software desenvolvido pela Secretaria de Educação e disponível em salas de informática de escolas estaduais de São Paulo. A pesquisa foi de natureza qualitativa, teve como embasamento as recentes investigações da psicolingüística, sociolingüística apoiadas no modelo sócio-interacionista no processo de aquisição da leitura e da escrita, privilegiando os aspectos sociocognitivos e os pressupostos teóricos da análise do discurso na interação comunicativa. Contou com a participação de oito alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita. Recorreu-se a uma avaliação inicial e a uma avaliação final e, entre elas, houve o processo de intervenção, contando-se com o software “Trilha de Letras”. Os resultados indicam que o software atende parcialmente os seus objetivos; verificamos que, mesmo melhorando o desempenho de leitura e de construção de idéias, ordenando-as de maneira satisfatória no texto escrito, não possibilitou avanços no que tange a normas ortográficas e gramaticais, fatores indissociáveis da questão semântica do texto. Concluímos, ainda, que o software pode constituir uma ferramenta útil para a melhoria da qualidade de ensino.

Palavras-chave: Software educacional; Dificuldades de aprendizagem; Leitura e escrita.

ABSTRACT

Children with learning difficulty: and experience with software Trilha de Letras

The present dissertation had an objective to search feasible contributions of the educational software "Trilha de Letras" to improve the performance of students with lack on the practice of reading and writing. It is about a software developed by the Secretariat of Education and available at the networks classrooms of the intrastate schools of then statue of São Paulo. The research was of qualify nature, had foundation on the recent investigations from the psycholinguistic, sociolinguistic embased on the social-interactionism model at the process of acquisition of the reading and the writing, privileging the sociocognitives aspects, and the theory presupposes of the speech at the communicative interaction. Counted with the participation of eight studentes with learning trouble on the practice of reading and writing. Appealing on an initial evaluation and on a final evaluation and, between them, there was the process of intervention, counting with the software "Trilha de Letras" . The results show that the software attend partly its targets; we verify that, even improving the performance on the reading and the construction of ideas, ordering them on a satisfying manner on the writing text, haven't proportioned advances no que tange the orthographycs and grammaticals conventions, unsociable points of the semantica question of the text. We conclude, already, that the software may form a helpful tool to the improvement of the graduation quality.

Key-Words: Educational Software; lack on the practice of reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Tela Inicial do Software (Contém um disco central que permite acessar as aulas).....	74
FIGURA 2	- Ícone que permite acessar o bloco de aulas 1 a 4 denominado – Pra começo de conversa.....	75
FIGURA 3	- Ícone que permite acessar o bloco de aulas 5 a 12 denominado – Entre mim e o outro.....	75
FIGURA 4	- Ícone que permite acessar o bloco de aulas 13 a 18 denominado – Quem sou?.....	76
FIGURA 5	- Ícone que permite acessar o bloco de aulas 19 a 44 denominado – Entre culturas. Quem somos?	76
FIGURA 6	- Animação sobre regras de convivência	77
FIGURA 7	- Animação sobre regras de convivência	77
FIGURA 8	- Animação sobre regras de convivência	78
FIGURA 9	- Animação sobre regras de convivência	78
FIGURA 10	Animação sobre regras de convivência	79
FIGURA 11	Animação sobre identidades e culturas	86
FIGURA 12	Animação sobre identidades e culturas	86
FIGURA 13	Animação sobre identidades e culturas	87
FIGURA 14	Animação sobre identidades e culturas	87
FIGURA 15	Animação sobre identidades e culturas	88
FIGURA 16	Animação sobre identidades e culturas	88
FIGURA 17	Tela inicial do Kid Stúdio (Contém links que permitem acessar as oficinas de produções artísticas)	91
FIGURA 18	Ícone que possibilita produzir histórias em quadrinhos	91
FIGURA 19	Ícone que possibilita produzir convites e cartões	92
FIGURA 20	Ícone que possibilita produzir desenhos	92

FIGURA 21	Ícone que possibilita produzir faixas e cartazes	93
FIGURA 22	Ilustração do provérbio Pedro entrou pelo cano	99
FIGURA 23	Ilustração do provérbio Maria mora lá onde o Judas perdeu as botas	99
FIGURA 24	Ilustração do provérbio Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura	100
FIGURA 25	Tela de apresentação da aula Palavras Intrusas e Histórias Confusas	101
FIGURA 26	Ilustração da aula Palavras Intrusas e Histórias Confusas – O cão e a sombra	102
FIGURA 27	Ilustração da aula Palavras Intrusas e Histórias Confusas – O lobo e o burro	102
FIGURA 28	Tela de acesso do jogo Tabuleiro do Espanto	104
FIGURA 29	Jogo Tabuleiro do Espanto	104
FIGURA 30	Jogo Tabuleiro do Espanto	105
FIGURA 31	Animação de contos e mitos	106
FIGURA 32	Animação de contos e mitos	106
FIGURA 33	Animação e história da lenda da Loira do banheiro	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Causas do fracasso escolar da criança “carente”	38
TABELA 2	- Avaliação do processo de leitura e escrita para alunos já alfabetizados	65
TABELA 3	- Dificuldades diagnosticadas nos alunos pesquisados (Avaliação Inicial)	66
TABELA 4	- Porcentagem de alunos que apresentam dificuldades nos itens avaliados. (Primeira Avaliação)	68
TABELA 5	- Dificuldades diagnosticadas nos alunos pesquisados (Avaliação Final)	110
TABELA 6	- Porcentagem de alunos que apresentam dificuldades nos itens avaliados. (Primeira e Segunda Avaliações)	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS: UM PROBLEMA ANTIGO	22
2.1 Leitura como Produção de Sentidos: Um Processo Sócio-Interacionista	23
2.2 A Escrita e as Relações Sociais	30
2.3 O que Pensamos Sobre o Fracasso Escolar? Quem fracassa? O aluno ou a Escola?	34
2.4 Quando não se Aprende: Dificuldade de Aprendizagem ou de Ensino	42
3 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	46
3.1 Novas Tecnologias, Novas (in) Sensibilidades	46
3.2 Projeto Trilha de Letras	51
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA	53
4.1 A Busca em (Re) Criar Caminhos	53
4.2 Problema	57
4.3 Objetivos	57
4.3.1 Objetivo Geral	57
4.3.2 Objetivo Específico	58
4.4 Metodologia da Pesquisa	58
4.5 Descrição dos Locais da Pesquisa	60
4.6 As Crianças Participantes da Pesquisa	60
4.7 Os Professores Participantes da Pesquisa	61
4.8 Características das Salas Ambiente de Informática -SAIs	62
5 RELATO DA PESQUISA	63
5.1 Avaliação de Entrada – As Principais Dificuldades Apresentadas Pelos Alunos	64
5.2 Intervenção	71
5.2.1 Aplicação do software	71
5.2.2 Descrevendo o primeiro dia de contato com o software – maio e junho de 2005	72
5.2.3 A ação dos alunos com os computadores: aplicabilidade do software na melhoria do desempenho	81
5.2.4 Analisando as atividades desenvolvidas e o desempenho dos alunos agosto e setembro de 2005	85
5.2.5 Analisando as atividades desenvolvidas e o desempenho dos alunos outubro / novembro / dezembro de 2005	97
5.3 Os Resultados Parciais	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6.1 Software	121
6.2 Equipamentos	122

6.3 Professores.....	123
6.4 Alunos.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	131
Anexo 1 - FICHAS DE ACOMPANHAMENTO DE RENDIMENTO ESCOLAR PREENCHIDAS PELOS PROFESSORES DA SALA REGULAR.....	132
Anexo 2 - AVALIAÇÃO DE ENTRADA (INICIAL).....	141
Anexo 3 - AVALIAÇÃO DE SAÍDA (FINAL).....	150

1 INTRODUÇÃO

Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não pronta e vai se fazendo. (CORTELLA, 2006, p. 13).

Ser professor é tarefa árdua, porém, sublime e bela, uma vez que, diuturnamente, vivenciamos: instantes de aflição; palavras de dor e devoção conjugadas com a alegria de juntar todo dia o fogo da juventude – que aquece a razão – e celebrar o tempo, o espaço e a arte de conviver. (FREIRE, 1996a).

Quiçá, ser professor de alunos com dificuldades de aprendizagem. É necessário que nos recriemos. O saber não apenas se acumula, mas, principalmente, se renova.

E, tendo como referência, esse ideal de recriação, de novos olhares voltados ao trabalho de professora, principalmente de alunos com dificuldades de aprendizagem é que aprendi, no decorrer dos anos, como educadora, que o caminho se faz caminhando. (HORTON; FREIRE, 2003).

Meu interesse, pelos alunos com dificuldade de aprendizagem, foi despertado no ano de 1996, quanto tive a oportunidade de trabalhar como estagiária, por dois anos, em uma escola estadual de Ensino Fundamental Ciclo I (1ª à 4ª série). Na ocasião, me deparei com uma sala de aula de 3ª série, onde 90% dos alunos eram repetentes e os outros 10% possuíam, como os demais, dificuldades acentuadas de leitura e escrita.

A alegria da oportunidade de estar lecionando foi substituída pela frustração, de não conseguir fazer meus alunos avançarem no aprendizado. Constatei que o livro didático não se adequava àquela clientela e a minha pouca experiência me impedia de utilizar novas metodologias. Assim, tanto eu, como meus alunos, íamos fracassando em nossos propósitos.

Até que surgiu a oportunidade de participar de uma capacitação para professores alfabetizadores. Um projeto voltado para o trabalho de leitura e produção de texto, baseado em uma metodologia construtivista e sócio-interacionista que utiliza textos presentes no dia-a-dia dos alunos. Além disto, tal metodologia, também, busca inter-relacionar as atividades desenvolvidas na sala de aula com o

contexto do educando; diagnosticando seu estágio de aprendizagem, ouvindo suas vivências e intervindo de maneira adequada.

Com a implementação destas práticas, pude notar que a classe teve progressos consideráveis. Percebi que os alunos ficaram mais confiantes e mais motivados. Aproveitando este crescimento arrisquei ser mais ousada e passei a exigir que executassem tarefas, que, para eles, até então, eram impossíveis de serem desenvolvidas.

O resultado foi satisfatório no final do ano, o que me deu mais coragem para prosseguir dentro desta proposta.

Essa experiência me possibilitou enxergar que, cada dificuldade é ímpar, que escola, professor e metodologia devem se adequar às possibilidades “momentâneas” dos alunos. Neste contexto se destacou a enorme disparidade entre: necessidade dos alunos, estrutura das escolas, formação dos professores e a prática das metodologias disponíveis.

Neste sentido, passei a desenvolver um trabalho pedagógico a partir do conhecimento que o aluno traz, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro, mas sim, no sentido de fazê-los interagir.

Para que isso aconteça, acredito que seja necessário partir da idéia de que a aprendizagem é um processo de transformação que tem lugar no psiquismo humano, realizada através da apropriação das experiências socioculturais acumuladas pela humanidade (FREIRE, 1992), mas que se manifesta através de ações transformadoras do mundo, projetando-se, então, para a produção de um novo desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2001).

Também passei a entender melhor a teoria construtivista/interacionista da aprendizagem e a necessária interação com a língua escrita, objeto desta aprendizagem.

Pude perceber, ainda, que, ao procurar ensinar respeitando os conhecimentos existentes dos alunos, torna-se possível minimizar as diferenças emocionais, pois, ao fazer com que se sintam iguais, diminui neles a percepção individual de que são indivíduos fracassados ou excluídos.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos têm raízes muito mais profundas do que a simples constatação de que as escolas já não conseguem nem mesmo alfabetizar as crianças, muito menos prepará-las para a

vida. Estas dificuldades continuam, apesar das mudanças pelas quais passamos na atual sociedade.

Na verdade, as mudanças pelas quais passamos nos últimos oitenta anos são avassaladoras e têm caído sobre nossas cabeças de maneira impiedosa. No dizer de Alwin Tofler (1973), na chamada última geração, aconteceram descobertas e inventos nunca antes sonhados, acabando com as pautas e sinais pelos quais as pessoas sempre viveram. Isto quer dizer que os chamados paradigmas que sempre nortearam a vida em sociedade e, por conseqüência, o processo educacional, praticamente não mais existem, pois, o paradigma de hoje já não é mais como o de amanhã. Essa avalanche atinge a todos, indiscriminadamente.

O que dizer então daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, que são menos preparados e que a todo instante vêem os sinais norteadores de suas vidas sendo extintos ou alterados? Como esses indivíduos conseguem sobreviver às mudanças? É neste contexto que se buscará avaliar a condição e as possibilidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, utilizando-se a informática.

Assim posto, buscamos pesquisar os resultados da implementação do software Trilha de Letras, que está sendo utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura e escrita.

A pesquisa, que aconteceu de maio de 2005 à julho de 2006, buscou avaliar os resultados da aplicação desta ferramenta em oito alunos da 5ª série de duas escolas estaduais pertencentes à Diretoria Regional de Ensino - Birigui/SP. Uma das escolas situa-se numa pequena cidade, cujo contexto predominante é o rural; enquanto a outra, de porte médio, tem um contexto urbano.

Apesar de o trabalho tratar daqueles que têm dificuldades de aprendizagem, antes, é preciso falar um pouco daqueles que têm dificuldades de ensinagem. (WEISZ, 2002).

Em meio às mudanças, também os educadores foram e estão sendo pegos despreparados, pois, apesar de todo o aparato teórico, ou seja, a despeito de tudo o que se escreve sobre como educar, ou fazer com que as pessoas aprendam alguma coisa, o resultado está longe de ser satisfatório, pois, tanto os teóricos quanto aqueles que deveriam aplicar as teorias estão no mesmo dilema. As pautas

mudaram e não estamos sabendo como nos adaptar a elas. O que tem acontecido para buscar a adaptação ao choque das constantes alterações, são mudanças na metodologia utilizada pelo Estado, mudanças estas que parecem acontecer, porque uma determinada nomenclatura não mais agrada ao administrador ou aos teóricos de plantão. Então, mudamos a metodologia, como se fosse possível iniciar a educação de um aluno utilizando um método e terminar utilizando outro. Tal comportamento só aprofunda as dificuldades, pois não são mudanças qualitativas, mas sim decorrentes das veleidades humanas em mostrar para a sociedade que estão fazendo alguma coisa, quer seja do ponto de vista político, quer seja do ponto de vista pessoal.

O Estado precisa de políticas públicas consistentes para a educação, com um planejamento estratégico, pois, só assim, poderá criar condições de adaptação contínua ao choque das mudanças. Uma metodologia utilizada pelas indústrias japonesas, que acreditamos poderia ser utilizada na Educação é o Kaizen¹ – aperfeiçoamento contínuo. No kaizen parte-se de base, na qual são estabelecidos os direitos e obrigações e se constrói o conhecimento na busca diária da excelência, sem grandes traumas ou mudanças. Foi graças a ferramentas como esta, que os japoneses conseguiram reconstruir a sua sociedade destruída na segunda guerra, tornando-se exemplos de eficiência e eficácia para o mundo todo.

Porém, nada disto tem sido feito pela nossa Educação.

Por conseguinte, mesmo os alunos mais preparados estão longe de saírem da escola pública em condições de competir, ou de simplesmente viver com dignidade em meio ao choque das mudanças, quiçá os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e apresentam um desempenho insuficiente na leitura e cálculos matemáticos. Urge que os educadores reaprendam a ensinar dentro dos paradigmas atuais.

É bom lembrar que vivemos numa sociedade que não perdoa os fracos. A nossa cultura é a de celebrar os mais fortes, portanto, se nem os mais fortes têm tido vez, haja vista a educação bancária que recebem, o que será que acontece com aqueles que tendo mais dificuldades de aprendizagem e face ao

¹ Kaizen é uma palavra japonesa, onde "Kai" significa Mudar e "Zen" significa Para Melhor. Porém, a tradução que expressa melhor o significado da filosofia é "Melhoria Contínua".

nosso apego aos fortes, sofrem todo tipo de discriminação, quer seja dos professores, da comunidade ou dos alunos inclusos.

Mediante esta situação, nos propomos investigar resultados obtidos com utilização da informática para auxiliar os que possuem defasagem significativa, partindo do Projeto Trilha de Letras que busca a recuperação e o reforço destes alunos.

No segundo capítulo deste trabalho, tratamos da leitura e produção de texto, que, como sabemos, muitas vezes são trabalhadas com base em conceitos tradicionais, considerando apenas os paradigmas da gramática tradicional.

Apoiamo-nos, fundamentalmente, em quatro aspectos centrais: a criança como sujeito do processo particular de aquisição da leitura e da escrita (FERREIRO, 1991); as recentes investigações da psicolinguística (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991) e (KATO, 1985), que atribui ao conceito de interação um valor constitutivo no processo de aquisição da linguagem, o modelo sócio-interacionista, que também tem se mostrado adequado para explicar certos fatos relativos à aquisição da leitura e escrita (VIGOTSKY, 2001) e (SILVEIRA, 1998); e por fim, o valor social da língua escrita como um objeto cultural que a humanidade construiu através de um longo processo, que o sujeito reconstrói no seu processo de desenvolvimento, mediante a interação com esse objeto de conhecimento (FREIRE, 1983, 1996b; WEISZ, 2002).

Amparados nesses autores, buscamos refletir sobre a necessidade de nossas escolas reverem suas práticas de ensino da leitura e escrita, baseadas em conceitos tradicionais que partem do princípio de que os alunos não tiveram um passado, não acumularam conhecimentos e habilidades. É como se todas as crianças estivessem no mesmo nível, nada soubessem e precisassem aprender tudo e da mesma maneira (CAGLIARI, 1997).

Trata-se de um problema que tem assumido grandes proporções no mundo de hoje, pois é um mundo diferente, fruto de inovação tecnológica constante, da informática e da sempre mais rápida e crescente facilidade nas comunicações. Será tratada, ainda neste capítulo, a relação do fracasso escolar com a vulnerabilidade social dos alunos, apontando a impotência do Estado para inserir, na sociedade, indivíduos ativos e produtivos.

Importante salientar que, neste capítulo (capítulo 2), os papéis do professor e da escola, no contexto do trabalho, têm tratamento distinto, com uma entonação especial na fase de escolarização dos indivíduos.

Num terceiro momento, a abordagem foi sobre as tecnologias de informação e comunicação. No mundo inteiro, as crianças entraram em um apaixonante e duradouro caso de amor com os computadores. “O que elas fazem com os mesmos é tão variado quanto suas atividades.” (PAPERT, 1984, p. 7).

Elas utilizam o computador para escrever, desenhar, comunicar-se e obter informações. A questão é como a escola e os educadores incorporam esta ferramenta na prática educacional, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem, transformando a informação em conhecimento e estimulando a criatividade.

É inquestionável que vivemos num mundo globalizado, em que a tecnologia avança em nossa vida de maneira avassaladora. Assim, vivendo na era da informação, ou como prefere colocar Papert, Era da Informática, ou, Era da Aprendizagem, a escola deixou de ser a única instituição que informa e ensina.

Isto será crescentemente verdadeiro no futuro: a habilidade competitiva será a habilidade de aprender.

Tornou-se corrente afirmar que o conhecimento é hoje o principal fator da produção. Aprender a aprender coloca-se, assim, como competência fundamental para inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva de educação deve ser, pois, a de desenvolver os meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania.

Posto que se faz mister a adaptação a essas novas formas de viver, consideramos também neste capítulo (capítulo 3), que esta ação (de adaptar-se), é hoje, o desafio para nossos governos e instituições.

Na quarta parte, discorreremos sobre a preocupação em se buscar práticas de ensino que auxiliem crianças com dificuldade de aprendizagem; a busca em (re) criar caminhos, neste caso, com o auxílio do computador, avaliando as possíveis contribuições desta ferramenta aos professores na árdua tarefa.

Dando prosseguimento, cuidamos da caracterização da pesquisa, levantando o problema, suas hipóteses, seus objetivos, a descrição dos locais da

pesquisa, perfis dos participantes, além das características observadas das salas de informática e da metodologia aplicada.

Já na quinta parte, relatamos o desenvolvimento da pesquisa nos laboratórios de informática, abordando a situação inicial dos alunos (avaliação de entrada), a intervenção (aplicação do software) e a situação de saída dos educandos (avaliação final).

Nas considerações finais, apresentamos os resultados com observações e análises em breves comentários.

2 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO / UM PROBLEMA ANTIGO

Sabemos ser um dos papéis da escola o de possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade; ela é constituída por pessoas, seres que interagem e buscam incessantemente novos conhecimentos. Baseando este aprender no contexto da leitura e da produção de texto, podemos refletir sobre a escola contemporânea analisando duas citações que Jurado (2003)², de maneira bastante adequada, utilizou, ao iniciar seu terceiro capítulo da dissertação de mestrado.

Fora da linguagem comum, trivial, rasteira, tudo para eles é um enigma. [...] Os nossos jovens, com raras exceções deixam, não digo o gymnásio, mas as escolas superiores, incapazes de escrever uma carta sem multiplicar em cada página erros grosseiros. (VIEIRA, 1937 apud JURADO, 2003).

[...] os egressos do sistema de ensino apresentam normalmente inquietantes dificuldades de manejo de expressão escrita; um precário domínio da expressão oral em situações formais, bem como dificuldades quase elementares de leitura e compreensão de textos, para não mencionar a escassa experiência com a literatura e o quase inexistente acesso ao material formatado em novas tecnologias. (FARACO, 2000 apud JURADO, 2003).

A despeito do grande espaço temporal entre os dois textos, podemos observar que os problemas são os mesmos. Nossas escolas não estavam e não estão preparadas para formar leitores competentes. A escola brasileira ainda privilegia o ensino da forma padrão gramatical na disciplina de Língua Portuguesa (SILVEIRA, 1998, p. 136), deixando, assim, o ensino e a prática da leitura em segundo plano.

A solução parece ser simples. Bastaria fazer com que nossas escolas desenvolvessem em seus alunos a competência leitora, e, concomitantemente, trabalhassem a produção textual eficiente, que teríamos cidadãos críticos, afinados com a proposta de ler e produzir texto com qualidade; afinal, esta é a voz corrente, que só se pode melhorar a qualidade dos textos a partir da leitura freqüente de outros textos. Infelizmente, mesmo com toda esta certeza e a boa vontade de

² Mestre em Lingüística Aplicada pela PUC-SP, é consultora, pela Info Educacional, do Projeto Trilha de Letras e autora da concepção teórico-metodológica do software utilizado no referido projeto.

alguns, até mesmo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pouco progresso se tem conseguido, pois, a nosso ver, a solução estaria primeiro, em qualificar a base, ou seja, os professores.

Análise esta reforçada por Weisz (2002) que versa sobre a necessidade dos professores não estarem apenas envolvidos com a melhoria do ensino, mas de fato conscientes da necessidade e engajados na mudança, que deverá começar na sua própria formação ou na continuação da mesma, haja vista que o contínuo aprender é imprescindível, não só na área educacional, mas em todas as atividades que o ser humano desenvolva.

Não faz muito tempo, acreditava-se que os jovens aprendiam habilidades que poderiam utilizar pelo resto de suas vidas em seu trabalho. Sabemos que esta afirmação está ultrapassada, pois esta nova era exige contínuo aprender e a formação continuada deve objetivar o desenvolvimento integral do aluno e não só o aspecto acadêmico.

Acho que temos que criar em nós mesmos, através da análise crítica de nossa prática, algumas qualidades, algumas virtudes como educadores. Uma delas, por exemplo, é a qualidade de se tornar cada vez mais aberto para sentir o sentimento dos outros, para se tornar tão sensível que possamos adivinhar o que o grupo, ou a pessoa está pensando naquele momento. Essas coisas não podem ser ensinadas como conteúdo. Essas coisas têm que ser aprendidas através do exemplo do professor. (HORTON; FREIRE, 2003).

2.1 Leitura como Produção de Sentidos: um Processo Sócio-Interacionista

Embasados em Silva e Carbonari (2001) abordaremos a questão da leitura como produção de sentidos, o que as autoras afirmam ser um conceito de “[...] leitura mais abrangente do que a mera decodificação de símbolos gráficos.” Considerada como

[...] atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto, quer sejam deliberadamente expressos ou simplesmente intuídos a partir da experiência de vida do leitor, numa relação de intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 17-29).

Temos conhecimento de que essa concepção de leitura, não está sendo trabalhada nos diferentes níveis das escolas brasileiras. Pautados em um ensino mecânico, autômato, os professores possuem dificuldades em formar leitores capazes de inter-relacionar texto e contexto, promovendo a interação entre indivíduos, o que Freire (1983) compreende não só como leitura da palavra, mas, também, como leitura de mundo e Brandão e Micheletti (2001, p. 22) entendem “[...] ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadão.”

Rojo (2004) escreve sobre a capacidade de ler para a cidadania; nesse sentido, ressalta que se não lemos, não escrevemos bem. Pior. A ausência da leitura sistemática faz com que os alunos não desenvolvam a sua capacidade crítica, uma vez que produzir textos não é apenas o escrever bem (no sentido ortográfico), mas sim a condição que a escrita nos dá, de ao transformar nossos pensamentos em texto impresso, exercermos a nossa visão dos atos e fatos acontecidos e por acontecer; forma de expressão esta que irá permitir ao cidadão não ser comboiado pelos outros; pelo contrário, fará com que ele possa interagir com eles nos mesmos termos, de maneira autônoma e libertária. (FREIRE, 1988).

Um trabalho importante que as instituições escolares devem fazer é possibilitar ao aluno condições necessárias para que ele possa interpretar textos, pois, segundo Rojo (2004), ler sem a capacidade interpretativa, é até pior do que não ler. Ler sem interpretar pode conduzir o aluno a desenvolver uma visão distorcida do texto. O ideal seria, portanto, que se formassem alunos capazes de ler extrapolando os sentidos explícitos no texto, e incorporando os sentidos implícitos, de maneira reflexiva, no seu universo de conhecimento, levando a compreender seu mundo e seu semelhante (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 22). Cabe à escola a formação desse leitor.

Segundo Lerner (2001), o desafio das instituições escolares é formar cidadãos críticos capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida pelos autores dos textos com os quais estão interagindo, sem reproduzir passivamente o pensamento dos outros.

Outra idéia falsa que precisa ser superada, de acordo com Cagliari (1997), é a de que só pode haver uma interpretação para um texto.

Silva e Carbonari (2001, p. 107), nos remete à necessidade de uma leitura polissêmica, ou seja, atribuição de uma multiplicidade de sentido que é

ignorada pela escola, onde não há situação de leitura enquanto atividade de produção e reconstrução de sentido, generalizando a falta de problematização do texto.

Em pesquisa realizada, em escolas públicas e particulares, as autoras reuniram, em quatro grupos, as práticas de leitura oral observadas nas salas de aula:

- a) *leitura pressuposta*: o professor pressupõe uma compreensão de texto pelo aluno de maneira automática, não necessitando de qualquer trabalho de aprofundamento textual. Este é um grave erro de conceituar leitura;
- b) *leitura instrumental*: interessa, aqui, a emissão de voz, que deve ser feita com respeito à pontuação, e à entonação; com ritmo adequado, constituindo assim numa estratégia mecânica, num instrumento para atingir outros objetivos. Nesse sentido importa mais a fluência, a dicção do que a compreensão;
- c) *leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto baseado numa concepção de aprendizagem como um sistema monológico*: onde o professor é o detentor do saber, transmitindo uma interpretação única, que o aluno recebe de modo pacífico;
- d) *leitura do trabalho de aprofundamento de texto assentada numa concepção dialógica de aprendizagem*: onde há questionamento e aprofundamento do tema abordado e a possibilidade de que os alunos contribuam com opiniões pessoais. (SILVA; CARBONARI, 2001, p. 104).

Segundo esta pesquisa, em 87% dos casos acompanhados em sala de aula, as práticas de leitura observadas eram de natureza “instrumental”, “monológica” ou leitura “pressuposta”, reproduzindo um sentido que se supõe ser original, contra apenas 13% de uma prática ocorrida, segundo uma concepção dialógica. (SILVA; CARBONARI, 2001, p. 107).

Esse índice reforça a idéia de que a escola não considera o fato de que o aluno convive, em seu cotidiano, com diferentes formas de linguagem, e não desenvolvem práticas de trabalho de leitura e escrita, aprofundando a busca de relações entre o texto e a vida do aluno.

Como exemplo, poderíamos citar o trabalho feito com o “RAP” em sala de aula. Esse gênero musical, onde as letras das músicas retratam as desigualdades sociais e o combate ao racismo fica reduzidos a essa leitura monológica. Ao contrário disso, se o trabalho do professor fosse sustentado na concepção dialógica, com aprofundamento, proporcionaria um trabalho de intertextualidade, relacionando a situação sócio-econômica daquela realidade e as várias situações vivenciadas pelos próprios alunos: drogas, sexualidade, gravidez precoce, desestrutura familiar, criminalidade, etc.

Quando a leitura é automática, instrumental, “[...] eliminam-se os atos reflexivos que envolvem este processo, privando o leitor da possibilidade de interagir com o texto e de se constituir nele.” (SILVA; CARBONARI, 2001, p. 110).

A pesquisa nos mostra, então, o quão distante está o real do ideal.

Podemos entender, assim, que o objetivo do trabalho com leitura na escola deve ser o de formar leitores competentes.

Tarefa que, na visão de Silveira (1998, p. 136), poderia ser facilitada se o espaço destinado ao ensino da leitura não fosse tão mínimo e situado somente no período da alfabetização, quando o aluno aprende a reconhecer as letras, seus sons e as palavras escritas.

Nesse sentido, Silveira (2001, p. 136) ainda relata sobre a importância de se ensinar ao aluno como processar sociocognitiva e interacionalmente as informações oferecidas pelo texto antes de avaliá-lo como leitor.

Entenda-se o procedimento Sociocognitivo e Interacional como o “[...] processamento cognitivo das informações lidas, produzindo interacionalmente conhecimentos novos para o leitor [...]” (SILVEIRA, 1998, p. 141).

Assim sendo, o ensino da leitura não pode se restringir somente ao momento da alfabetização e nem ser entendido de maneira simplista, como a decodificação e reconhecimento da palavra escrita (SILVEIRA, 1998, p. 137). Também não pode ser compreendido como produção sonora de estímulos visuais (SILVA; CARBONARI, 2001, p. 96). Tais ações, entendidas somente como nas formas discutidas acima, convenhamos serem as mais praticadas em nossas escolas, promovendo apenas “[...] a simples aquisição de hábitos e comportamento e não o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos educandos.” (SILVA; CARBONARI, 2001, p. 96), tão pouco produzem interacionalmente conhecimentos novos para o leitor (SILVEIRA, 1998, p. 137).

Como definimos, então, leitor competente? Ele se revela como aquele que consegue

[...] além de decifrar um código, assimilar estruturas gramaticais complexas e aprimorar a linguagem, consegue se expressar, aprende a dizer o que quer e é crítico. Contribui com o texto, sabe olhar para o contexto e percebe a realidade a sua volta. E consegue reconhecer e ler diferentes tipos de texto. Sim, porque esse leitor pode até sentir dificuldades ao deparar com um texto mais complexo — as grandes obras literárias —, mas ele não sente medo ou tem preconceito (VENTURELLI, 1995, p. 178).

Além disso, o leitor competente deve conseguir estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. (BRASIL 1 – PCN 1ª à 4ª Série – Língua Portuguesa, 1997). A competência de leitura permite ao sujeito a vinculação entre o lido e o vivido (SILVA; CARBONARI, 2001).

A leitura deve proporcionar o exercício da crítica, o prazer libertário, de mudança (FREIRE, 1983).

Neste diapasão, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo tem adotado medidas e ou programas com o fito de, entre outras coisas, implementar o hábito da leitura, da sua compreensão e da produção de textos, também implementando projetos para trabalhar com alunos que não se apropriaram adequadamente da leitura e escrita como o software “Trilha de Letras”, objeto de estudo desta pesquisa.

Muitas são as medidas destinadas diretamente aos alunos ou à formação do professor; contudo, não se chegou a resultados positivos. Quais as razões?

Talvez a explicação esteja no fato de que se mudaram apenas os programas e não se mudou a preparação dos professores e os métodos utilizados, pois, nem todos eles parecem conduzir os alunos ao hábito da leitura, da interpretação e produção de texto de modo consistente e antenado com o ambiente externo.

Apoiados nos trabalhos de Weisz (2002) e sem a pretensão de oferecer respostas, mas tão somente a de emitir algumas reflexões sobre as razões do insucesso, acreditamos que: a) a Progressão Continuada foi estabelecida sem considerar adequadamente variáveis como, formação inadequada dos professores; situação de vulnerabilidade social dos alunos, com os problemas decorrentes (subnutrição, violência familiar, etc.); famílias nas quais os pais também não lêem e não escrevem, portanto, não incentivam os filhos a fazê-lo; e, a escola faz pouco para mudar isto (não traz estes pais para serem reeducados neste sentido); o grande tempo destinado aos meios de comunicação de massa que muito pouco contribuem para a leitura e produção de texto; a utilização da internet, uma vez que a rede de computadores tem textos sofríveis do ponto de vista lingüístico e deploráveis no quesito conteúdo. b) a formação dos professores não tem sido continuada, muito menos, avaliada de maneira consistente e sistemática, inclusive, no que diz respeito aos indicadores da Educação, haja vista, que tampouco existem

indicadores, multidimensionais, ou, não, que possam responder se os resultados alcançados com os programas de capacitação e formação continuada dos professores são pelo menos satisfatórios.

Vivemos um momento em que a escrita tem uma forte presença nas paredes, nas camisetas, na tela do computador, nos rótulos dos produtos, nas placas de indicação das estradas etc. Para ser um cidadão que exerça seus direitos, é preciso estar capacitado para fazer leituras, porém, não apenas uma leitura simplista, mas, uma leitura crítica, compreensiva, que permita comparações, extraia conseqüências dessas comparações etc. Portanto, não se pode considerar que alguém esteja alfabetizado apenas porque é capaz de ler instruções simples, ou porque sabe assinar.

Temos de formar pessoas que saibam expressar-se por escrito, em diferentes gêneros discursivos como defende Rojo (1998) e Ferreiro (2001). Formação capaz de preparar o indivíduo para uma vida produtiva. E o principal fator desta produção é o conhecimento, ou melhor, a habilidade de aprender, como enfatiza Papert (1994).

Essa realidade identifica novas exigências educacionais: Freire (1992), afirma que a formação desse indivíduo crítico e produtivo se fará mediante uma proposição afirmativa sobre a escola e os professores dentro de um projeto emancipatório de educação; Vygotsky (2001) que vê como interação dos aprendizes com todo o seu meio e desenvolvimento interacionista da linguagem; Piaget (1986) e Ferreiro (1996), que propõem com suas perspectivas de construção; Papert (1994) que apresenta aspectos construcionistas do saber e Ausubel e Novak (1968) que fazem o prognóstico de uma aprendizagem significativa ancorada nos conhecimentos prévios que o educando já traz.

Todas estas teorias e as práticas decorrentes destes estudos (geralmente, nos defrontamos com uma miríade de teorias sem o conseqüente laboratório para efetivá-las como medidas concretas na construção do aprender nas escolas), devem fundamentar a construção do projeto político-pedagógico e o currículo da escola, das grandes redes estaduais e municipais de ensino. Não podemos desconsiderar este estudo epistemológico, que provém da inquietação e debates realizados pela sociedade de educadores, desde a Reforma Francisco Campos em 1931, o Manifesto dos Pioneiros em 1932, até a promulgação da nova LDB de 1996 e dos PCNs; porém, está na hora de estendermos estes debates de

idéias para situações um pouco mais pragmáticas. Está na hora de escolhermos qual o caminho, qual base teórica que pretendemos utilizar em nossas escolas. É possível que erros aconteçam, mas que estes sejam direcionados a um norte. Não se pode mais, na ausência de critérios ou métodos, buscar guarida nesta ou naquela teoria, por melhor que ela seja, sem que a testemos no árido campo de provas que são as escolas brasileiras.

Nenhum problema nacional sobrepõe em importância e gravidade ao da educação (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932). Realizando um balanço da situação da educação pública no Brasil, verificamos que esta sempre se encontra dissociada das reformas econômicas. Países emergentes como a Coreia comprovam ser indispensável entrelaçar e encadear as reformas, dirigindo-as no mesmo sentido. Aqui todos os esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e dos desejos do país. Tudo é fragmentário e desarticulado, a despeito até mesmo de razoável quantidade de recursos financeiros disponibilizados, principalmente na chamada educação básica nos últimos anos.

O que deveria ser básico no processo de ensino e de aprendizagem se tornou um desafio aparentemente complexo para os educadores do século XXI: assegurar ao educando a aprendizagem escolar.

Temos uma leitura como prática mecânica de aprendizagem. Temos uma escola que se arvora no direito de formar os leitores dessa sociedade, sem que a mesma seja considerada dentro do ambiente escolar. E é esta mesma escola que quer discutir a leitura como prática social, articulada com as demais práticas que ocorrem em uma sociedade. (SÃO PAULO, 1988. p. 73-76).

Não se é capaz de reduzir a distância entre o que é esperado como resultado do ensino proposto e o resultado real, no que se refere ao domínio da linguagem verbal no cotidiano.

O que nos importa neste momento, é verificarmos a possibilidade da indicação de elementos que permitam a reflexão e a assunção de um posicionamento crítico no que se refere ao desempenho do aluno diante do letramento, pois sabemos ser, a leitura e a escrita, instrumentos necessários para o ingresso e participação do indivíduo, de maneira plena e cidadã, numa sociedade letrada. É através da leitura e escrita que o ser humano se torna um ser global,

simbólico, social, um cidadão inserido na civilização, com perfeito domínio dos símbolos da comunicação.

2.2 A Escrita e as Relações Sociais

Para ser coerente com a necessidade e com a noção de que a educação escolar deve preparar para a vida – não só formação acadêmica, mas, integral, holística – é preciso reconhecer que tudo na escola existe para desenvolver nos alunos competências iguais ou equivalentes a essa pessoa que desejamos formar.

Coerência, conceito abordado por Freire (1983), está, às vezes, ausente das práticas escolares e até mesmo de escritos sobre educação. Não é possível adotar diretrizes pedagógicas de modo conseqüente, sem que elas orientem a prática; as qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos (FREIRE, 1996b).

Por que, então, não há essa coerência na metodologia utilizada por nossas instituições para, ao menos, aproximarmos as práticas de ensino proposto e o resultado que almejamos, que é, de um indivíduo inserido em seu contexto social com plenas condições de agir com criticidade, fazendo uso das suas competências leitoras e escritoras? Por que o domínio básico da lectoescrita se tornou tão desafiador para o sistema de ensino escolar? Por que ensinar a ler e a escrever não é tão simples? Como desvelar o enigma do acesso ao código escrito?

Sabemos ser a fala fonte importante na formação da leitura e da escrita. Martins (2001) enfatiza que a alma e o papel, o pensamento e a linguagem, a fala e a memória, todos esses componentes têm um papel extraordinário na formação para o leitor proficiente. Assim, torna-se imprescindível evidenciar a desconsideração da escola e dos docentes, desde o início do processo de alfabetização escolar, para com a fala.

A bem da verdade, a despeito de tudo o que já foi dito, nas escolas tem prevalecido o método de primeiro ensinar o aluno a escrever e depois a ler; porém, este ensinar a escrever não está relacionado àquele escrever voltado para a

produção de texto decorrente de uma visão crítica, mas um escrever circunscrito à mera alfabetização das letras.

Tal procedimento se deve à idéia dominante nas elites, mas errônea, de que apenas a escrita (pela escrita) conduz à ascensão social. Ideologicamente, chega a apresentar-se como sendo superior à fala. Por tal idéia, chega-se a ter uma visão reducionista da linguagem, de que não terão bom êxito aqueles que sabem falar, mas não sabem escrever, na variação da forma-padrão de sua língua. A nosso ver, não terá bom êxito (não se entenda por êxito o sucesso meramente financeiro), aquele que não souber pensar com clareza e objetividade, expressar de forma oral este pensamento e escrevê-lo de tal sorte que exprima o que pensa e sente com adequada organização gramatical.

É inquestionável o fato de que a escrita não é superior à fala, nem a recíproca é verdadeira. Ambas são importantes e interdependentes. Devemos nos esquivar de estabelecer que esta ou aquela é mais importante.

Porém, deve-se ressaltar que as crianças são falantes, nativas de sua língua e chegam à escola para aprender a ler e a escrever. Contudo, o que se vê, são práticas pedagógicas invertidas, contrariando a lógica da língua natural, que se fundamenta na fala, pois, como naturalmente já sabemos falar, seja na norma culta, ou não, o mais natural é que se começasse com a leitura, pois, esta, diferentemente da escrita alfabetizadora, conjuga a fala ao conhecimento das letras (FERREIRO, 2001). Esta mudança de paradigma (aprender primeiro a ler para associar a leitura à fala – que já se domina), traria avanços no futuro domínio da arte de ler interpretando criticamente, e, escrever textos com base nesta leitura crítica, indicando através destes textos ancorados na fala coerente, a formação e a posição de seus autores.

Ocorrência maior, como já discorremos, se dá com os alunos de baixa renda, moradores da periferia ou oriundos de estados do norte e nordeste. Por possuírem uma linguagem própria, com gírias e sotaques, ocupam uma posição desfavorável na sala de aula, se comparados aos que possuem base familiar mais estruturada, mais favorecida, aqueles que já trazem uma bagagem de conhecimentos auxiliados por um ambiente rico em estímulos ao aprendizado da leitura e escrita: diálogo com a família, livros, revistas, TV, videokê, vídeo game, computador, DVD...

Com tal atitude, as crianças deixam de aprender a ler, a escrever e a grafar corretamente as palavras na norma culta da língua, pois, ao se expressarem da forma que lhes é comum, são podadas, repreendidas por usarem a língua de maneira informal, não sendo considerado que a variabilidade da língua se deve às diferenças socioeconômicas e regionais do país e, portanto, deve ser respeitada. (WEISZ, 2002).

É sabido, entretanto, da necessidade de se trabalhar oportunizando ao aluno acesso à norma culta, sem desvalorizar a sua fala. Contudo, não se deve desconsiderar as variações lingüísticas existentes, como faz nosso sistema educacional, valorizando e regendo apenas a língua padrão, tornando-a distante da língua escrita informal, e mais distante ainda das formas orais. Isso não significa que as demais variantes da língua sejam melhores ou piores que a forma padrão, culta ou literária. Weisz (2002) aborda sobre a necessidade de a escola ponderar sobre essa transição, valorizando a fala, que é de costume do aluno, sujeita a modificações regionais, variando em função de onde é empregada, ora de maneira formal, em palestras, conferências; ora de modo informal, em conversas com amigos no recreio, clubes, boates, festas. O mesmo ocorre com a escrita, quando redigimos documentos ou quando escrevemos uma carta pessoal, ou “teclamos” no MSN e outros programas de bate-papo na WEB.

Tal é a importância da fala, já que se pode, a partir dela, aferir os alunos que apresentam maiores dificuldades na aquisição da leitura e escrita e até os que possuem problemas familiares. A maneira como se expressam oralmente, a pobreza de linguagem feita a partir de palavras monossílabas, sabemos ser devidas ao relacionamento familiar, às condições financeiras e culturais.

A aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, é um ato político, não é um ato neutro, caracterizada como atividade humana, de caráter histórico. O professor inconsciente, muitas vezes acaba atuando conforme o desejo da classe hegemônica, contribuindo para uma exclusão cada vez maior dos já excluídos (classe trabalhadora), ou oprimidos como cita Freire (1996), abordando que o conhecimento é a única maneira de libertação.

Quando questionado sobre não dar a devida importância aos conteúdos, Freire defende o seu valor no âmbito educacional, quando contextualizados e trabalhados de forma construtiva; questão também abordada por Trevizan (1998), que discorre, em especial sobre a formação de leitores e escritores.

A autora aborda, em seu livro *As Malhas do Texto: Escola, Literatura, Cinema* (1998) as falhas educacionais em nosso país, encontradas principalmente na relação com a formação dos professores, com o seu despreparo teórico e, sobretudo, com os equívocos detectados na metodologia de ensino de textos.

Versa sobre a incidência de concepções redutoras de texto, de leitura e escrita. Conceito compreendido como uma visão limitada, reducionista do professor ao trabalhar com textos na sala de aula. Resultado de um ensino centrado exclusivamente no estudo e normas da língua (regras gramaticais), concepção esta, que não leva em conta o contexto, nem a natureza social e ideológica da linguagem; onde o texto é trabalhado por estes profissionais de modo incompleto ao utilizarem a metodologia de ensino da leitura e escrita (TREVISAN, 1998, p. 36-37). Apoiados somente na organização formal das aulas, de forma redutora, com organização seqüenciada e cronometrada de aulas, necessitando cumprir à risca o conteúdo programático sem considerar nem contemplar a organização conceptual e a natureza epistemológica do objeto de estudo (leitura e produção de textos), estes profissionais acabam resultando num desempenho inadequado, pois o aluno não é levado a refletir sobre sua própria concepção de texto.

Ferreiro (2001) e Weisz (2002) nos remetem a uma reflexão, inferindo que, quando o aluno inicia seu aprendizado da leitura e produção de texto, os professores têm centrado suas metodologias na sistematização do ensino dos conhecimentos gramaticais. Trevisan também revela sua preocupação com aqueles que só consideram a estrutura lingüística do texto, desconsiderando a natureza social e ideológica da linguagem, que deveria ser o princípio teórico norteador do processo da construção da escrita:

Em outros termos, a prática docente vem considerando o texto apenas como uma unidade gramatical, gerada das relações puramente lingüísticas dos signos entre si, ou seja, das relações firmadas exclusivamente pela combinação sintática dos elementos lexicais selecionados. Para ilustração das conseqüências pedagógicas desta concepção incompleta de texto [...] (TREVISAN, 1998, p. 37).

2.3 O que Pensamos Sobre Fracasso Escolar? Quem Fracassa? O Aluno ou a Escola?

Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico ou o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Pedro. Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas distintas, que se complementam na vida social". (Texto Base da Campanha da Fraternidade - CNBB, 1998, p. 15).

Na verdade, como já foi mencionado neste trabalho, o fracasso escolar tem sido absoluto, pois os alunos, tanto os menos como os mais carentes, não têm conseguido alicerçar o conhecimento chamado sistematizado, nas experiências prévias, conhecidas por saberes assistemáticos.

Portanto, o Pedro (citado na transcrição acima), está saindo das escolas públicas sem que o seu conhecimento de construir paredes, adquirido fora da escola, tenha melhorado, assim como, também não tem conseguido assimilar minimamente outras culturas, o que, na visão dos acadêmicos, seria o conhecimento sistemático. Em sendo assim, aquilo que parece ser o objetivo ideal no encaminhamento de nosso sistema educacional, não está sendo implementado, tem ficado nos textos e nas cabeças daqueles que refletem e escrevem sobre o assunto.

Parece que o clamor pelo, vamos assim chamar, ensino tradicional e absoluto, é uníssono entre as cabeças pensantes na área educacional. O aluno deve sistematizar alguns conhecimentos e utilizá-los na construção de outros.

Mas será que este é o caminho? Será que existe um único caminho? Ou será que na verdade existem necessidades e possibilidades e que estas devem ser trabalhadas na direção do contínuo aperfeiçoamento do indivíduo, exercendo aí a escola, um papel mais de facilitadora do que de condutora do processo? Será que a escola nos moldes tradicionais não está fadada a desaparecer? Quando falamos em moldes tradicionais não estamos tratando apenas dos meios utilizados (aulas expositivas, etc, etc.), mas sim, da própria concepção física do espaço, do papel dos educadores, da estrutura curricular, das diferenças entre a informação e o conhecimento, diferenças estas que, conceitualmente, são muito claras, mas que, no cotidiano, dos profissionais de educação, geram uma confusão tamanha, que não se

sabe mais se o professor está ensinando ou apenas informando, como faz qualquer meio midiático.

Neste contexto, acredita-se que o Professor como uma espécie de depositário de informações (ao estilo do “google”), deve ser capaz de auxiliar o aluno a compreender as informações disponíveis, processá-las e quando necessário, transformá-las em conhecimento útil ao seu dia-a-dia, mesmo que seja para construir paredes. Não nos parece possível nem necessário, muito menos útil, que o sistema de ensino prepare eruditos. Na verdade, o grupo dos eruditos deve ser pequeno. Ele precisa, principalmente, de bons profissionais (pedreiros, médicos, professores, contadores, advogados), e, que estes profissionais sejam bons cidadãos - bons homens (cumpram as leis, sejam solidários e fraternos, eduquem adequadamente os seus filhos, respeitem os direitos dos outros e que pautem a sua vida pela observância de regras básicas da ética para um comportamento moral adequado), o que convenhamos, apenas o contínuo aprender poderá resolver. A escola precisa, no mínimo, desenvolver no indivíduo a habilidade maior de aprender a aprender. O que não tem feito.

A escola como entidade será capaz de produzir pelo menos a habilidade inicial (ler e escrever) para este aperfeiçoamento contínuo? Acredita-se que não. Diferentemente de uma fábrica, na qual os operários podem ser continuamente aperfeiçoados (kaizen), pois, o processo é conhecido, tendo-se sobre ele total controle, a vida de uma pessoa é multifacetada. Ela vive todos os dias diversos papéis, que são desempenhados em cenários diferentes. Para que se obtenha o sucesso pleno e que, ao final, não tenhamos “fracasso escolar”, o homem teria que em cada um destes cenários, ser preparado para o melhor desempenho possível, partindo sempre da habilidade de aprender desenvolvida lá atrás, no início de sua vida.

Enfim, grande parte do fracasso escolar é, ainda hoje, tributária de um sistema impessoal, voltada apenas para o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar, desconsiderando-se as diferenças individuais, culturais e socioeconômicas. Novamente inferindo, não se pode dizer, nem que os alunos, que, do ponto de vista da escola, tenham obtido sucesso escolar, de fato venham a obter o sucesso na vida.

Justamente por isto, a escola, responsável maior pelo aprendizado sistemático, nos últimos anos, sofre severa crítica, em relação às metodologias e

práticas pedagógicas que permeiam o ensino. Com visão arraigada na pedagogia tradicional, centrada em aulas expositivas e conteúdos curriculares desvinculados da realidade dos alunos e dissociada da necessidade de se aprender todos os dias, passa por uma crise de identidade.

Papert (1994) argumenta ser a habilidade de aprender, o fator mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa, já que se tornou a capacidade de assimilar novos conceitos, avaliar novas situações e de lidar com o inesperado.

E está sendo difícil para o magistério, mudar em relação às idéias e tendências de que os conteúdos segmentados, fracionados, transmitidos na escola, não serão garantia de sucesso profissional e até mesmo pessoal de nossos alunos.

Estas dificuldades são até compreensíveis, pois são provenientes das mudanças contínuas e avassaladoras que estamos presenciando, mudanças que Toffler (1973) entende como sendo fruto dos problemas que as mudanças, principalmente neste nível que hoje enfrentamos, causam nas vidas das pessoas.

Nesse caso, se até para nós, educadores, está sendo complexo assimilar as mudanças e a concepção de que a habilidade ideal a ser desenvolvida é a de aprender, como será a abordagem com os indivíduos que apresentam dificuldade de aprendizagem?

O que o futuro reserva a eles?

Nesse sentido, torna-se essencial refletirmos sobre o papel da escola, no sentido de viabilizar essas mudanças, expressas por uma nova forma de ensinar, sejam elas incorporadas à cultura escolar. Por isso, torna-se necessário combater a tendência ao isolamento e à fragmentação dos vários setores e das diversas tarefas, que costumam estar presentes nas instituições escolares, pois não se desenvolverá a habilidade de aprender dos alunos com estas atitudes.

Sobre mudança, Toffler (1973) ressalta que a dificuldade de mudar é inerente a qualquer sistema permanente – indivíduos, grupos ou organizações.

E, na escola, consolida-se a resistência à mudança. Explica-se pelo fato de que a maior parte da estrutura escolar está voltada a questões burocráticas (manutenção, relações internas, etc.), ao passo que o mais importante, neste momento de transição, seriam os esforços direcionados às questões de diagnóstico, planejamento, avaliação, redefinição de percurso, de inovação, de mudança para um

pleno desenvolvimento da instituição escolar. Isto tudo, talvez, evitaria o produto – “aluno com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita”.

Como sempre, estamos tentando atacar as conseqüências, quando deveríamos resolver as causas. Os alunos com dificuldade de aprendizagem devem ser em quantidade mínima, reservada àqueles com problemas orgânicos ou psíquicos. Se a escola buscar ensinar a aprender, talvez cheguemos a este nível.

As nossas escolas estão gastando muita energia com problemas de entorno que, em princípio, a partir do envolvimento e comprometimento da sociedade organizada, não deveriam ser tratados apenas por elas, uma vez que as escolas não têm profissionais habilitados para tanto: família, merenda, prostituição, tráfico de drogas, violência. O professor, o Diretor, o Coordenador, etc., não têm formação adequada para lidar com questões hoje tão arraigadas em nossa sociedade. O que acontece? Os profissionais de educação, ao tentarem reduzir a influência das drogas em seus alunos, o fazem geralmente sem muito sucesso, e o que é pior, acabam deixando de fazer aquilo que já nem estão fazendo bem – ensinar a aprender. A nosso ver, as escolas deveriam contar com equipes multidisciplinares que pudessem tratar destes problemas de entorno com mais competência e eficácia.

Voltando à questão da dificuldade de aprendizagem, a maior parte dos alunos que possuem esse déficit, faz parte do grupo de maior vulnerabilidade social da comunidade (carentes). O Projeto Trilha de Letras atende alunos procedentes deste universo. Num primeiro momento, parece até que dificuldade de aprendizagem é igual à carência social. Isto posto, a primeira condição para se trabalhar com estes alunos seria a formação multidisciplinar necessária para lidar com problemas tão díspares e complexos.

Na pesquisa, a partir de uma entrevista, foi perguntado às duas Professoras que trabalham com o grupo de alunos pesquisados (8 alunos) do Projeto, se elas tinham experiência para trabalhar com alunos carentes; estas, em resposta, afirmaram ter larga vivência no trato com as questões sociais de seus alunos.

Porém, numa análise mais acurada, nos pareceu que aquilo que elas chamaram de experiência, na verdade deveria ser chamado de hábito.

Seria interessante ressaltar, aqui, um levantamento realizado por Guiomar Namó de Melo, fruto de um longo trabalho de pesquisa que a autora

realizou com professores, num desejo de “[...] *tornar a escola um espaço de aquisição do saber cada vez mais aberto aos que dela precisam [...]*” (MELLO, 1986, p.1).

A partir das respostas dadas pelos professores pesquisados, acerca do que, para eles, seriam as principais causas para o fracasso escolar da criança carente, Mello elencou 12 causas, sendo 6 relativas a condições extra-escolares (da família ou da própria criança) e 6 que dizem respeito a condições intra escolares, assim categorizadas:

TABELA 1: Causas do Fracasso Escolar da Criança “Carente”.

Causas intra-escolares	Categorias
1. Atitudes inadequadas e pre-conceituosas do professor em relação às crianças carentes.	Interação professor-aluno.
2. Inadequação de currículos e programas ao ritmo de aprendizagem dessas crianças.	Condições didático-pedagógicas.
3. Falta de recursos humanos e materiais na escola para assistir essas crianças.	Condições administrativas.
4. Inadequação dos métodos de ensino às características de aprendizagem desse tipo de criança.	Condições didático-pedagógicas.
5. Insuficiência do tempo que essas crianças ficam na escola.	Condições administrativas.
6. Inadequação dos conteúdos curriculares aos valores culturais das famílias dessas crianças.	Relacionamento escola-família.
Causas extra-escolares	Categorias
1. Abandono e desinteresse dos pais; pais que não motivam seus filhos.	Características sócio-culturais da família.
2. Falta de condições econômicas da família para dar assistência material e afetiva aos filhos.	Condições econômicas da família.
3. Ausência de valores morais e desorganização da família.	Características morais da família.
4. Desnutrição, alimentação fraca.	Condições materiais da família e da criança.
5. Desinteresse, preguiça e falta de esforço da criança.	Condições psicoculturais da criança.
6. Falta de inteligência, baixo QI.	Condições intelectuais da criança.

Fonte: (MELLO, 1986, p. 92).

A autora ainda destaca que o levantamento realizado permitiu detectar, três padrões explicativos, possibilitando o agrupamento das causas:

1. *Responsabilidade da escola* – constituído pelas 6 causas intra-escolares listadas anteriormente.
2. *Culpa da vítima* – constituído pelas causas extra-escolares de números 3, 5, e 6 da lista apresentada.

3. Responsabilidade da pobreza e do desinteresse da família – constituído pelas causas extra-escolares de números 1, 2, 3, e 4 da referida lista. (MELLO, 1986, p. 93).

Assim posto, aferimos que este levantamento mostra que, no primeiro grupo de professores pesquisados por Mello (1986), há os que delegam à escola a seu modo de operar e a seus agentes, a responsabilidade pelo insucesso dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, em sua maioria, como já dito, carentes.

Em um segundo grupo de professores, prevalece as causas extra-escolares com diferenças que achamos importante ressaltar: os que “culpam a vítima”, delegando à criança as condições, que a nosso ver são mais associadas a características psicológicas ou culturais: “falta de esforço” e “falta de inteligência”. Reunindo a estas a precariedade dos “valores morais” das famílias carentes, causa esta, bastante reiterada no meio escolar.

Assentimos com a autora quando esta expressa que “[...] este é o padrão mais negativo de explicação do fracasso escolar das crianças carentes, e realça que a pequena disposição de atuar dentro da escola para atenuar ou solucionar esse problema seria o padrão da classe média, ideologicamente mais carregado.” (MELLO, 1986, p. 93).

No terceiro grupo estão reunidas duas causas não escolares: a falta de recursos econômicos da família e a desnutrição. Inegavelmente fatores de peso na produção do fracasso. Soma-se a estas causas, duas ideológicas, a questão do abandono e desinteresse dos pais, que, para nós, expressa um padrão bastante negativo, como no segundo grupo.

Em relação ao terceiro grupo, a escola, muito pouco ou quase nada pode fazer para a solução da pobreza e da desnutrição, cujas causas, como já dito, estão fora do âmbito da educação, ressaltando-se algumas medidas de caráter filantrópico-assistencial.

Diante do exposto, reconhecemos que, se a escola e seus agentes combinassem as causas relativas a condições de pobreza com as causas escolares, seria possível obtermos uma ação explicativa que, percebendo o peso das primeiras, reconhecesse que a carência material desmotiva o desenvolvimento normal de uma criança, se assim, pudéssemos encontrar espaço específico para a ação da escola.

Insistimos no discurso que, se o fracasso é escolar, se a dificuldade de aprendizagem está na sala de aula, então, é na escola que devemos empregar todas as forças, não no sentido de indicar culpados, mas tão somente no sentido de que, conhecendo as causas do fracasso (intra ou extra escola), possamos reconhecer a especificidade da ação escolar, acreditando na possibilidade da escola em resolver em parte ou totalmente o problema da evasão, retenção e fracasso da sua clientela mais desfavorecida sócio-economicamente.

Não colocaremos, aqui, ainda, a possibilidade de um projeto factível de uma escola diferente, pois trataremos deste tema adiante, com a inovação tecnológica. O que queremos, e é importante, com base no levantamento das causas do fracasso escolar da criança carente, é supor existir uma predisposição da escola para assumir parte da responsabilidade que cabe a ela, na problemática do fracasso escolar.

A tarefa não será fácil, pois o que vai garantir a tão almejada mudança é um complexo de situações: o modo como a escola se reorganizará (principalmente o currículo e a organização de ambientes que articulam as diferentes áreas do saber), a formação e o conceito que o professor tem do que é conhecimento, corpo docente, assim como a relação com o mundo social e cultural do entorno da escola, ou seja, sua ligação com a sociedade, com a realidade dos seus alunos.

É sabido que a escola e os profissionais que nela atuam, possuem dificuldade em distinguir a causa do fracasso escolar pela miríade de fatores existentes, impossibilitando, assim, uma intervenção mais adequada. E segundo Weisz (2002), ter uma definição exata de “dificuldade de aprendizagem” é muito difícil, posto que é entendida em si só, como contextual e relativa. Denota o não domínio pelo aluno de aquisições cognitivas consideradas próprias e necessárias para o período escolar vivido. O foco desta pesquisa é a defasagem de aprendizagem, de escolares da 5ª. série, considerando-se a relação idade-série e as lacunas no domínio da leitura e produção de textos.

Sabemos que acontece durante o processo de interação ensino-aprendizagem, processo esse, a nosso ver, muito complexo onde estão envolvidos, além do professor e aluno, o que Mello (1986) elenca como outras causas intra e extra escola, já citadas anteriormente.

Assim sendo, a aprendizagem do aluno não depende somente dele, mas, também, desses fatores intra e extra escola e de como essa instituição, com

suas concepções teórico metodológicas, que norteiam seu projeto político pedagógico e sua organização curricular, se articulam e se adequam ao corpo discente.

Dentre as causas existentes dentro da escola, a mediação do professor é o fator fundamental ao sucesso do processo, pois, estando seu trabalho, ajustado ao nível em que o aluno se encontra em cada tarefa de aprendizagem, ele (o aluno), aprenderá e apresentará progressos. Tal afirmação suscita da abordagem de Weisz (2002) colocando que o professor deve entender a criança como protagonista do processo de construção e reconstrução do seu conhecimento. Também amparados em Vigotsky (2001), creditamos às situações de interação desse sujeito com o seu contexto, pautado em um modelo sócio-interacionista, o sucesso da mediação do professor e a construção do saber pelo aluno.

Adequar essa mediação ao nível de aprendizagem é ter em mente a heterogeneidade da escola, sabendo que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. Que estão, como já dito, em diferentes níveis de aprendizagem.

Assim, optar pela compreensão ao invés da exclusão é superar a visão distorcida de caráter patológico, tão difundido em nossas escolas, ou seja, dar à defasagem de aprendizagem dos alunos um enfoque clínico; salvos os casos que realmente necessitam de tratamentos psico-terapêuticos, concomitante à formação escolar.

O importante é saber que esses alunos podem avançar se o professor realizar o que Ferreiro (1991) chama de mapeamento da sala, a partir de uma avaliação diagnóstica, identificando o nível em que se encontram os alunos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). E, a partir daí, ser mediador desse processo de aprendizagem (WEISZ, 2002), permitindo ao aluno, sair do seu desenvolvimento real, para alcançar seu desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 2001).

O diagnóstico precoce, também da defasagem, aliado a intervenções pontuais, contribuiria, e muito, para eliminar as dificuldades dos alunos.

2.4 Quando Não se Aprende: Dificuldade de Aprendizagem ou de Ensino? (WEISZ, 2002)

Existem, no Ciclo II do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) da rede pública estadual, nível de ensino este, em que se insere esta pesquisa, um elevado número de alunos com acentuada dificuldade de aprendizagem causada por fatores intra e extra escola, sem que esteja relacionada a causas orgânicas, como disfunções ou deficiências. Sobre tais dificuldades, é que vamos discorrer.

Estes alunos têm como característica o baixo rendimento, refletindo em uma incapacidade ou impedimento parcial para a aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo matemático e até mesmo para aquisição de aptidões sociais, além de viverem um drama em nossas escolas, o sentimento de fracasso. De um lado, os educadores não têm tido a percepção de que é preciso um tratamento diferenciado para esses alunos; de outro, os próprios alunos, ao não conseguirem acompanhar os demais, se sentem fracassados e excluídos do processo ensino/aprendizagem.

O pior é que, ao adentrar na quinta série semi-alfabetizado, este aluno, com déficit de aprendizagem, irá encontrar pela frente professores, na sua maioria, despreparados para a tarefa de alfabetizá-los, posto que a sua formação foi toda para transmitir conteúdo das disciplinas específicas atinentes ao ciclo. É verdade que eles até tentam atenuar a situação, porém os resultados têm sido pífios, até porque, além da falta de formação acadêmica para este fim, não existe planejamento nas escolas da quinta a oitava série que trate deste tema. Neste diapasão, os alunos com déficit de aprendizagem irão ter esta característica perpetuada.

Boa parte dos educadores não consegue ver a sala de aula como um espaço heterogêneo. Diante disso, não reconhecem que as crianças vêm de universos culturais diferentes. As mais pobres, em exemplo citado por Weisz (2002), já têm desenvolvidas, aos seis, sete anos de idade, capacidades que lhes permitem, cuidar de casa e dos irmãos mais novos, vender alimentos, objetos e fazer malabarismos nos semáforos sem serem atropeladas, ações que as crianças de classe média, com idades até mais avançadas, não conseguiriam.

As crianças de universo cultural mais rico possuem desafios diferentes: escrever cartas, e-mails, fazer listas de compras, localizar produtos no supermercado, recarregar celulares pré-pagos, ir a cinemas, shoppings centers... Ou

seja, essa clientela é oriunda de uma realidade cultural que é valorizada pela escola e já chega com vantagens em relação às demais crianças, em razão da aproximação de sua vivência cultural com a escolar. A adaptação na escola para elas será mais fácil.

O que já não acontece com os alunos que vêm de comunidades onde as pessoas possuem um menor grau de escolaridade, não dispoem dos conhecimentos formais com os quais a escola conta, passando a dependerem exclusivamente da escola para aprenderem os conteúdos escolares, pois não têm em casa a quem recorrerem.

Assim, os professores tratam os alunos com dificuldade de aprendizagem, igualmente aos com desempenho normal, e este comportamento colabora para que os mesmos sejam condenados a um processo de exclusão social e econômica.

A forma de organização, presente em nossas escolas, também não permite que o problema seja enfrentado, quanto mais resolvido. Na verdade, a escola, como hoje se apresenta, é uma multiplicadora das dificuldades intrínsecas (naturais) dos alunos carentes, ao acrescentar em suas vidas mais essa agrura, a de não conseguir aprender.

Tudo isso acontece, em conseqüência do total desencontro de opiniões e práticas. Estes desencontros refletem-se numa inadequada prestação de serviços que, com certeza, entre outros fatores, decorre, como já dito, da formação parcial dos educadores, que não estão preparados para o trabalho com os alunos vindos de universos culturais diferentes.

Mas, a nosso ver, mesmo com a predisposição de nossas instituições escolares e docentes na solução dessa problemática, o principal fator ainda é a falta de comprometimento de alguns agentes (gestores, docentes, família, sociedade), já que as causas do fracasso são intra e extra escola. Aparentemente, a maioria desses agentes está no máximo “envolvida” com a educação dessas crianças, e enquanto estiverem apenas “envolvidos”, não existirá o comprometimento suficiente para impulsionar a solução definitiva.

Nessa perspectiva, concordamos com o que Weisz (2002) elucida sobre as funções da escola. Segundo ela, a escola tem hoje uma tripla função: “Levar os alunos a aprender a aprender, dar-lhes os fundamentos acadêmicos e,

sem perda de tempo, equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos com que eles chegam [...]”.

E é, esta última função, que nos parece estar mais ligada com a problemática: dificuldade de aprender. O interesse em discutir esse tema decorre de vários motivos; todos eles apontando para a necessidade de iniciativas que visem à construção de novas metodologias que evitem que uma dificuldade de aprendizagem resulte em fracasso educacional. E é essa problemática que nos impulsionou à realização desta pesquisa.

É preciso que fique claro, que, quando nos referimos ao termo equalizar, não estamos defendendo medidas compensatórias das oportunidades de aprendizagem. O que queremos e buscamos é que a escola socialize, fundamentalmente, conteúdos pertencentes ao mundo da cultura: da literatura, da arte, da ciência, da tecnologia etc, para que futuros mecânicos, advogados, pedreiros, eletricitas, professores, principalmente nossos “Pedros” da vida, possam ter direitos a isso. Pois, só havendo acesso a essa cultura, é que podemos afirmar que estamos favorecendo a inserção social.

Ter clara essa visão é o diferencial do comprometimento com uma educação escolar equalizadora. Sabedores sempre de que essa equalização nunca será total. Mas, uma coisa é não conseguir garantir às crianças que todas consigam se apropriar dos conhecimentos desejáveis; outra é servir de instrumento de exclusão social, que é, tristemente o que ocorre.

Weisz (2002) relata que essa clareza deve acontecer já nos primeiros níveis da escolarização e, principalmente, nas séries iniciais da alfabetização, quando, em uma atividade para verificar uma aprendizagem determinada, o professor, perceber que grande parte dos alunos não conseguiu alcançar os objetivos desejáveis; de modo acertado, caberá ao professor rever o conteúdo e a metodologia utilizada. Já, se apenas alguns não atingiram o esperado, a esses deve-se um atendimento imediato através de outras atividades que possam possibilitar a superação de suas dificuldades.

Ao perceber que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e confusos em relação aos conteúdos trabalhados, o professor e a escola têm o dever de assumir a responsabilidade de criar mecanismos de apoio, para que esses alunos não se percam pelo caminho.

Daí a importância de se elaborar, na escola, uma Proposta Pedagógica que contemple, de fato, esses possíveis desvios, e permita novas práticas pedagógicas, novas ações e metodologias que possibilitem intervenções eficazes.

As dificuldades precisam ser detectadas logo no início, para que os alunos possam ser apoiados e continuem progredindo não desenvolvendo bloqueios.

É inerente ao ser humano não suportar fracassos contínuos; quando isso acontece, é natural que ocorra o desinteresse. Weisz, adequadamente, nos coloca que, antes que os alunos desistam de aprender o que não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem (WEISZ, 2002).

Há várias possibilidades de se trabalhar com os alunos que apresentam essas dificuldades: projetos específicos de apoio antes, durante ou após as aulas; atividades diferenciadas na sala como o trabalho conjunto com alunos, que possam ajudá-los a avançar; intervenções pontuais do professor; utilização de recursos midiáticos; trabalhar em salas ambientes. Além dessas propostas na própria sala, vale a pena também o encaminhamento dos alunos para espaços alternativos na própria escola ou fora dela, espaços que acolham alunos com defasagem de aprendizagem. E a disponibilidade para esses fins deve estar intrínseca na Proposta Pedagógica, como já dito, não ser apenas letras mortas, mas constituir, verdadeiramente, um norte a nossos professores e alunos.

Enfim, a escola pode se valer de muitos recursos que não estão sendo contemplados pelo Regimento e Proposta Pedagógica, podem ser elaborados em caráter excepcional, já que a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é flexível e ampara tais intervenções. Só não podemos permitir que os alunos acumulem suas dificuldades, pois isso dificultará a superação das mesmas, e o que é pior, provocará outros problemas, como a exclusão, evasão, indisciplina, violência, etc.

Dentre os espaços alternativos elencados acima, existe o utilizado pelo Projeto Trilha de Letras, desenvolvido e implementado pela Secretaria Estadual de Educação, espaço no qual, se pretende utilizar a tecnologia de computação, na busca da solução ao problema de aprendizagem dos alunos com déficit acentuado. Cabe lembrar que este programa é a ferramenta – objeto deste estudo, e, por conseqüência, o tema será abordado com a profundidade necessária nos capítulos seguintes.

3 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

3.1 Novas Tecnologias, Novas (in) Sensibilidades

“O avanço acelerado das tecnologias tem alterado significativamente o modo de entender e perceber o mundo [...]”, diz Moraes (2000); portanto, não há como ignorar a importância dos avanços, de uma maneira geral, em nossas vidas, mudando na velocidade da luz a forma como lidamos com o nosso cotidiano.

Por isto, e, apesar disto, moramos num lugar e nele, com ele, e, a partir dele, interagimos com o mundo, ajudando a promover as mudanças necessárias para que a parcela da galáxia em que vivemos alcance níveis razoáveis de desenvolvimento, com qualidade de vida.

Para que esta interação seja possível, precisamos utilizar todos os conhecimentos, e, ao mesmo tempo, sermos capazes de assimilar as informações decorrentes das novas tecnologias e o grande desafio de transformar estas informações em conhecimento necessário e útil.

Bem. O que seriam estas novas tecnologias? Apesar de este trabalho focar aspectos computacionais, não se pode ignorar que o termo tecnologia é muito mais abrangente, pois, na verdade, envolve desde os conhecimentos científicos em quaisquer das áreas do conhecimento humano, até um novo sistema de jogo utilizado por uma equipe de futebol. E novas tecnologias seguem este diapasão.

No contexto em que está inserido este trabalho, as novas tecnologias abordadas estão relacionadas com Educação, na busca do aperfeiçoamento contínuo, necessário à construção de um mundo melhor.

Se existe um aspecto de nossas vidas que evolui de forma acelerada e, ao mesmo tempo, promove novas maneiras de se viver, uma vez que tem diminuído até o contato físico entre os seres humanos, é a maneira como nos comunicamos. Esta evolução acontece de maneira tão rápida e abrupta, que até o conceito de território, apreendido lá nos primórdios da educação do indivíduo, já não é mais o mesmo.

Gerações após gerações, aprendia-se, na escola, que pertencíamos a um território – o brasileiro-, estando limitados ou confinados por suas fronteiras físicas (MORAIS, 2000). O povo que habitava este espaço, na sua maioria, acabava isolado do restante do mundo, caracterizando-se, assim, por possuir uma identidade única, pois, ao nascermos neste território, éramos brasileiros que comungavam apenas entre si os seus ideais, culturas e saberes.

É sabido hoje que a concepção de fronteiras é relativa, graças às tecnologias. Podemos estar informados sobre fatos e acontecimentos no planeta e fora dele, em tempo real, sem sairmos de casa, inclusive, com imagens e sons; podemos também, em questão de horas, visitar lugares ermos de nosso planeta. A velocidade, seja a referente aos meios de comunicação ou aquela que permite transpor fisicamente fronteiras rapidamente, enfatiza a afirmação da dissolução das fronteiras ou a desterritorialização, a que se refere Baccega (2000) como sendo a concepção de que as fronteiras geográficas se dissolveram, graças à tecnologia.

Isto posto, à medida que as fronteiras territoriais não são mais impedimento, para que tenhamos acesso aos mais variados tipos de informações ou conhecimentos, não se pode esquecer que para alguns aspectos de nossa vida, o contato físico ainda é indispensável, haja vista que nada substitui a sensibilidade humana e, só podemos sentir e praticá-la, por intermédio da convivência com outras pessoas. Alguns afirmam que caminhamos para um mundo sem nenhum tipo de fronteira, em que reinarão as grandes corporações transnacionais, uma vez que, pelo menos do ponto de vista financeiro, mesmo hoje, as fronteiras territoriais nada valem para os operadores do mercado financeiro internacional, pois, nas áreas em que interessam aos poderosos esconder ou omitir informações ou conhecimentos, as fronteiras territoriais existem e estão mais fortalecidas do que nunca.

Porém, é inegável que passamos a ver e a vivenciar novas formas de pertencimento a um território, principalmente, no que tange ao quesito comunicação.

Em decorrência desta exposição aos novos meios de comunicação e de transporte, cria-se o que Baccega (2000) chama de “novas sensibilidades”, ou seja, novos modos de se relacionar, maneiras diferentes de “estar junto” com outras pessoas, novas formas de convivência, por que não, até mesmo famílias com organização diferente; ou seja, se o assim chamado núcleo familiar já não é mais o mesmo, o que será dos outros grupos sociais?

O que não se pode esquecer, dada a velocidade com que as mudanças ocorrem, é a da impossibilidade de estarem vivendo num mesmo espaço físico e temporal, indivíduos formados por circunstâncias e épocas diferentes, e, que conviveram e estão convivendo em núcleos familiares e sociais tão dispares, pois, as instituições, geralmente, acompanham as mudanças, se não na mesma velocidade, pelo menos procuram adequar-se às novas maneiras de se viver. Este descompasso entre a velocidade das mudanças, o conflito entre os indivíduos de lapsos temporais diferentes e a mudança das instituições sempre em velocidade menor do que os acontecimentos, geram um, por assim dizer, “buraco-negro”. Chamamos de “buraco-negro” aquela situação em que, nem se praticam ou aplicam os conhecimentos anteriores, nem os derivados das novas tecnologias, fazendo com que não se faça o antigo nem o novo, o que, em nossa opinião, é muito pior do que continuar fazendo aquilo que vinha sendo feito. É nosso entendimento que este é um dos problemas da educação no Brasil.

Dentre as tecnologias, uma interessa mais de perto a este trabalho, a informática. Muito se tem falado a respeito da utilização dos recursos de informática na educação do homem. Muitos medos e resistências foram criados por conta da importância que o computador tem adquirido em nossas vidas, mormente, na questão educacional. Mas, o que é fato e o que é apenas mito?

Fato inquestionável é que a informática pode e deve assumir papel importante na educação, porém, com certeza, não será a solução de todas as nossas mazelas, pois aqueles que defendem esta tese, freqüentemente, se esquecem de que apenas os produtos gerados ou utilizados nas máquinas (computadores), não resolvem e nem melhoram a condição geral de nossos alunos.

Não se pode olvidar que o ser humano, no caso, o professor, foi, é e sempre será o dínamo a fazer com que nossas crianças tenham acesso à educação de qualidade. Não adianta nada disponibilizar as melhores máquinas, os melhores softwares enquanto os professores se encontrarem nas condições atuais - mal preparados.

Na ânsia de encontrarmos soluções, por vezes, nos debruçamos sobre textos de autores estrangeiros, textos estes que falam do papel da informática na realidade que conhecem, realidade esta, que nem sempre diz respeito à nossa.

Portanto, acreditamos ser importante, ao analisarmos o papel que a informática pode ter em nosso processo educacional, observarmos a realidade conjuntural da área em nosso país.

Na verdade, o computador deve e pode ser utilizado como mais uma ferramenta para se atingir um fim. Não pode e não deve ser enxergado como um fim em si mesmo, forma como muitos insistem em enxergá-lo.

A importância que a informática pode ter na educação está relacionada à inserção do aluno na comunidade tecnológica; mas inserí-lo apenas nesta comunidade é insuficiente e efêmero, pois ao se fazer isto, estaremos nos esquecendo das outras comunidades, das quais, este aluno, deve fazer parte. Não podemos segregá-lo das relações com outras pessoas, nem do contato com os seus professores, haja vista que nos parece já ser consenso, que são imprescindíveis para a constante automotivação dos alunos, as ligações da aprendizagem com a vida na sociedade, da pessoa e dos grupos, considerando o que Almeida (2002) nos coloca, o teor afetivo, utilitário, teor de sensibilidade de ética e estética, aspectos que a relação apenas com a comunidade tecnológica não permite que o aluno alcance.

A informática ajuda a desenvolver nos alunos uma automotivação, fazendo com que trabalhem de maneira mais eficaz alguns dos conteúdos da grade curricular por intermédio do fascínio que ela exerce sobre eles, mas, é inquestionável, também, que esta motivação não se sustenta sem as ligações colacionadas no parágrafo anterior, uma vez que a aprendizagem não é espontânea nem inata. Ela necessita dos mediadores (professores) e de que estes estejam preparados e automotivados para promovê-la.

Um exemplo disto é a utilização da rede mundial de computadores por parte do aluno como instrumento de pesquisa, pois, em boa parte das vezes, o indivíduo não sabe nem o que está procurando, ou seja, não conhece o básico, que seria o significado das palavras do texto que está retirando da rede, necessitando da ação do mediador para interpretar e transformar em conhecimento a informação que obteve da máquina. Então, neste exemplo, a informática atua como agente facilitador, um meio que, se utilizado com eficiência, pode ajudar a atingir a eficácia.

Neste contexto, para utilizar com eficiência o meio computador, de forma a potencializar os resultados, urge elaborar-se um projeto pedagógico que tenha como escopo a formação plena do indivíduo e as suas interações com todas

as instituições e comunidades existentes na sociedade organizada, inserindo, obrigatoriamente, a utilização da informática, pois, assim, como nem sempre se pode afirmar que ela resolve ou melhora as condições de aprendizado, não se pode ignorá-la sob pena de prescindirmos de uma poderosa ferramenta.

Acredita-se que não se pode, simplesmente, comprar as máquinas e desenvolver, ou, quem sabe, adquirir softwares educacionais, colocá-los nas escolas e acreditar que somente o fascínio das crianças pelas máquinas irá fazer com que tenham ganhos fabulosos na aprendizagem. Como já dito, tal processo precisa ter, como parte mais importante, o projeto pedagógico, inclusive, o currículo, sempre atualizado e de acordo com as realidades locais, somados a um corpo docente capacitado e altamente comprometido com a sua missão, além, do fortalecimento da relação da instituição – escola e seu projeto pedagógico com o ambiente externo.

Mesmo sabendo das dificuldades existentes, e, por que não, dos mitos que envolvem o assunto, sabemos que têm acontecido mudanças significativas e qualitativas das práticas educacionais envolvendo informática no Brasil, principalmente, com a incorporação de softwares educativos em ambientes de aprendizagem.

Em sendo assim, buscando identificar as possíveis contribuições de um software específico no contexto educacional - o Trilha de Letras – desenvolvemos a presente pesquisa. Este software foi construído pela Gerência de Informática Pedagógica (GIP) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, destinado aos alunos das classes de recuperação e reforço do Ciclo II do Ensino Fundamental das quintas e/ou sextas séries, com defasagem significativa na apropriação da leitura e da escrita.

O Trilha de Letras foi escolhido como objeto de pesquisa, em razão de entendermos que, ainda, não foi suficientemente avaliado.

Portanto, neste trabalho, pretende-se avaliar a resolutividade da ferramenta, ou seja, se realmente está ajudando a melhorar o desempenho dos alunos na leitura e produção de texto, uma vez que, até agora, nos parece que a mesma só teve avaliação nos quesitos envolvimento dos alunos e professores e inclusão digital.

Pois bem. Para que se possam avaliar os resultados do Trilha de Letras, é imprescindível que consigamos definir, com clareza, quais são os seus

objetivos específicos, para, a partir daí, estabelecermos parâmetros de consecução dos mesmos e, por conseguinte, podermos avaliar a resolutividade e eficácia do software, objetivos deste trabalho.

3.2 Projeto Trilha de Letras

O Projeto Trilha de Letras é utilizado nas 89 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, em 1.320 escolas. Compreende dois módulos: o Módulo I, composto por duas fases: a primeira, formada pelas aulas 1 a 18 e a segunda, da 19 a 44, a serem desenvolvidas no período de maio a dezembro de 2005. Atende alunos de 5ª e 6ª séries que apresentam dificuldades no que concerne à leitura e produção de textos orais e escritos.

A unidade escolar pode participar do projeto por adesão, desde que tenha Sala Ambiente de Informática instalada com 10 computadores; as turmas devem ser compostas de, no máximo, 18 alunos, para garantirem, nas atividades pedagógicas a otimização do uso dos equipamentos, destinando-se um computador para cada dupla de alunos e um para as atividades do professor.

A carga horária de cada turma é de 5 aulas semanais, distribuídas em dois encontros com aulas duplas e um com aula simples. As atividades devem ocorrer em período diverso do das aulas regulares da classe, sendo que parte da carga horária (duas aulas) pode, a critério da escola, ser desenvolvida no mesmo turno de funcionamento da classe, após o horário regular.

O projeto ainda prevê o Módulo II, com aulas de 1 a 49, que faz um prognóstico da produção de uma Revista Eletrônica no período subsequente. Inclui uma prática educativa, que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos com defasagem de aprendizagem, pretendendo-se que estes dominem os usos da linguagem nas várias situações sociais.

Além de práticas de leitura e escrita em ambiente digital, proporciona aos alunos autonomia para a compreensão e produção de textos – em diferentes gêneros, de diferentes esferas de atividade humana; também permite desenvolver competências e habilidades norteadoras de qualquer processo de ensino e de aprendizagem.

O projeto disponibiliza, à escola e aos professores, além do software, um caderno constando: apresentação, fundamentação teórica, embasamento teórico com diversos textos de apoio e as aulas a serem desenvolvidas.

Podemos observar, neste documento, que o projeto tem como objetivo possibilitar aos alunos que apresentam dificuldade na leitura e produção de texto, condições de melhorar a sua performance, tendo “[...] os conteúdos e as atividades propostas, pautados nas sugestões teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Língua Portuguesa [...]” (CADERNO..., 2005. p. 11), ou seja, uma “[...] concepção de letramento, que subjaz uma concepção de linguagem como forma de interação humana, sendo a linguagem verbal uma forma privilegiada de interação que faz a mediação entre os sujeitos, o meio social e histórico” (CADERNO..., 2005. p. 14).

Assim sendo, percebemos a paridade entre as concepções norteadoras desta pesquisa com as do software pesquisado. Tendo na concepção lingüística discursiva, sociocognitiva e interacionista, sua fundamentação.

Amparados nos autores que sustentam essa pesquisa, no que à tange a leitura e escrita, verificamos que essa fundamentação está em consonância ao que hoje definimos ser a proposta mais adequada de ensino e produção de texto.

Busca levar em conta o nível de aprendizagem em que cada aluno se encontra, o contexto, o atendimento individualizado, procedimentos de produção, revisão e reescrita de textos, as estratégias e procedimentos que os alunos utilizam para compreender e interpretar os textos, a intertextualidade, o dialogismo; além da interação do aluno com o computador e o uso dos recursos tecnológicos em contexto relevantes do uso da escrita (CADERNO..., 2005, p. 11).

Como pode ser observado no exposto acima, o software aqui avaliado, pretende ser instrumento eficaz no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, principalmente, aqueles com dificuldades em alfabetização (leitura e escrita), e como tal, nos próximos capítulos será acompanhado, analisado e avaliado como ferramenta educacional.

Importante salientar que, este trabalho de pesquisa, buscará acompanhar somente o desenvolvimento do Módulo I (maio a dezembro de 2005).

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever (FREIRE, 1992).

4.1 A Busca em (Re) Criar Caminhos

Pensar e buscar uma proposta de educação que contemple o indivíduo nas dimensões cognitiva, afetiva e social é fator balizante de muitos pesquisadores, não só da área educacional.

Estudiosa deste tema desde minha graduação, pude perceber o quanto precisamos rever as nossas práticas de ensino que objetivam levar a criança a aprender ler e escrever, mormente aquelas que apresentam defasagem superior à média. Tarefa nada fácil, tendo em vista o destaque que passou a ser dado à educação no contexto globalizado e num país com agudas diferenças sociais.

Esse novo contexto tornou-se um desafio, especialmente para aqueles que analisam e se dedicam às questões educacionais, à indicação de pistas e rumos capazes de preparar, em tempo cada vez mais curto, indivíduos de gerações e grupos étnicos, religiosos, culturais e sociais diferentes para viverem em contextos sociais plurais e que requerem conhecimentos e domínios de habilidades permanentemente atualizados e continuamente articulados em termos de teoria e prática.

Desafio um tanto maior, quando a referida formação é voltada aos alunos com dificuldade de aprendizagem, foco desta pesquisa. É uma tarefa que se mostra ser de difícil realização, visto que o aluno que apresenta defasagem na aprendizagem, carrega consigo mais uma agrura, a de se sentir incapaz, excluído; e o que é pior, a formação de nossos educadores, a metodologia de ensino utilizada e a forma como estão organizadas nossas instituições educacionais, colaboram, e muito, na perpetuação dessa questão.

Nesse caso, como ensinar, ou melhor, como ajudar essas crianças com dificuldades e baixa estima a construírem seu conhecimento, pautadas no conceito de mundo, exposto acima? Ainda mais quando se tem conhecimento de que, na maioria das vezes, a dificuldade nem é dos alunos, mas da metodologia, ou da própria escola que não está adequada à demanda do aluno.

É necessário que nos recriemos. Nos recriemos às reais necessidades, a partir de nossa própria experiência como educadores, uma vez que o saber não apenas se acumula, mas principalmente, se renova.

Como professora alfabetizadora, início do meu trabalho como educadora, e mais tarde, na área de Educação Física, sempre procurei desenvolver um trabalho interdisciplinar, principalmente nesta última, onde procurava aliar esta disciplina, que agrada e motiva os alunos, e os recursos que oferece, com os conteúdos de outras áreas, principalmente português e matemática.

Utilizava-me dos jogos, coletivos e individuais, para produzir novas regras, ler e interpretar as oficiais; também para construir tabelas de campeonatos e pontos. Os jogos cooperativos eram os mais explorados.

Pude assim, com a experiência de trabalhar em níveis diferentes de ensino, observar que faltava à maioria de nossos alunos, competência na leitura e na escrita; e aos professores, conhecimentos para utilizarem novas metodologias no processo de ensino.

Com a oportunidade de trabalhar no Núcleo de Tecnologia Educacional - NRTE da Diretoria de Ensino de Birigui, importante estrutura descentralizada de apoio ao processo de informatização das escolas, onde são preparados os professores da rede pública e os técnicos de suporte à informática educativa, me aproximei, ainda mais, da realidade do sistema educacional da rede pública estadual de São Paulo.

Em contato direto com os professores, e pensando a educação de onde ela de fato acontece: na escola, pude aferir o quanto nossas práticas estão longe de resolverem o problema do aluno com defasagem de aprendizagem.

A Diretoria de Ensino de Birigui é responsável por 41 escolas, incluindo uma indígena. Destas, 30 possuem laboratório de informática: 19 com 10 computadores e 11 escolas, com 5 micros.

Existem, ainda, duas escolas, cujo trabalho é feito em parceria – Estado e Município; parcerias estas, que contribuem em muito com o trabalho que

utiliza o Trilha de Letras, haja vista que melhoram a qualidade dos serviços e projetos ali desenvolvidos.

Refletindo sobre a educação no cotidiano escolar, da dinâmica do que é ensinar e aprender, pude inferir sobre o baixo desempenho de nossos alunos e, em contrapartida, sobre os recursos tecnológicos disponíveis. Diante dessa reflexão, surgiu a questão: por que não fazer uso do computador como recurso, um meio, na busca de melhorar o desempenho dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem? Consciente de mudanças significativas na metodologia de ensino e, conseqüentemente, na forma de perceber o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, ocupei-me em desenvolver uma prática educativa que aliasse os recursos tecnológicos disponíveis, no caso o computador, com o conteúdo a ser aprendido pelo aluno com dificuldade, levando essa clientela ao encontro da aprendizagem, resgatando sua auto-estima, favorecendo sua formação integral, considerando princípios teórico/práticos, fundamentados numa visão sócio – antropológica.

Foi gerado, assim, no NRTE de Birigui um projeto piloto de tema “O Computador auxiliando Crianças com Dificuldade de Aprendizagem” – a princípio desenvolvido com 10 alunos de 5ª série de ambos os sexos, de uma escola estadual no município de Birigui. Encaminhadas pelos professores da sala regular e pelo Professor Coordenador Pedagógico, essas crianças tiveram contato com o computador pela primeira vez.

Provocadas para que expressassem o significado do computador relacionado à aprendizagem, manifestaram entusiasmo, utilizando termos como: brincar, aprender, diferente, legal, mexer. Ficaram fascinadas com os atrativos da máquina, luzes piscando, letras, desenhos, sons e imagens, associando assim, de maneira lúdica, o computador com a aprendizagem.

O ambiente diferenciado agradou e motivou os estudantes, que passaram a ficar no laboratório de informática, em horário diverso ao das aulas regulares, quatro horas semanais, divididas em dois dias.

O projeto de recuperação em questão, tal como o Trilha de Letras, visava a trabalhar dentro da Área de Conhecimento – Linguagens e Códigos, na disciplina de Língua Portuguesa, as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Os procedimentos utilizados eram focados nos conteúdos abordados na sala regular,

preparados com recursos do computador, Word, Power Point, Paint e o uso também, de softwares educacionais, e jogos.

O aluno não utilizava materiais escolares como lápis, caneta, caderno, borracha; só o computador e seus recursos. Isso também foi fator de motivação.

Apliquei o Projeto “O Computador Auxiliando os Alunos com Dificuldade de Aprendizagem” em uma das salas do NRTE, em um semestre, de julho a dezembro de 2003. Terminou com 8 alunos melhorando consideravelmente o desempenho destes, na leitura e escrita, comportamento e no trabalho em grupo. Mostraram-se mais concentrados e participativos.

Tal aferição é baseada na análise das produções individuais e em grupo, e no relato dos professores da sala regular.

Soma-se a isso, um novo conhecimento, o de informática, fator responsável em aumentar a auto-estima dos alunos, uma vez que passaram a perceber que, na sala de aula regular, não eram mais vistos como incapazes e excluídos.

Este projeto piloto mostrou-nos que o computador pode ser um aliado na recuperação dos alunos com defasagem de aprendizagem. Em razão desse resultado, tínhamos a intenção de implantá-lo nas demais escolas pertencentes a Diretoria de Ensino de Birigui.

Interessante salientar que, já a partir do primeiro semestre de 2004, a Secretaria Estadual de Educação implantou um projeto denominado Trilha de Letras, cujos objetivos eram semelhantes ao Projeto anteriormente citado.

Esse projeto veio ao encontro do trabalho que já realizávamos, tanto no sentido da utilização dos recursos tecnológicos existentes nas escolas, do atendimento aos alunos com defasagem de aprendizagem, como na busca de melhoria no desempenho dos educandos.

A partir daí, começamos a fazer uso do software disponível no projeto “Trilha de Letras”, como subsídio para nossos estudos, pesquisas e análises do tema em questão: a eficácia da utilização de softwares na melhoria do desempenho escolar do aluno, conforme será explicitado a seguir.

4.2 Problema

Anderson (apud JOLY, 1991, p. 27) mostra a partir de estudos por ele feitos, que, tanto do ponto de vista sistemático (acadêmico), como do assistemático (as habilidades relacionadas à leitura, escrita e ações criativas envolvidas na rotina de vida dos indivíduos, como: usar um catálogo telefônico, compreender informações básicas presentes em um manual de instruções de um eletrodoméstico, preencher formulários, dentre outros exemplos), há falta de competência e desempenho adequados.

As avaliações institucionais – Saeb e Saesp – realizadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo também nos apresentam um preocupante diagnóstico: a defasagem das capacidades letradas (relativas à leitura e à produção de textos) na maioria dos alunos egressos do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

Neste diapasão, utilizando o computador, necessitamos buscar instrumentos ou recursos que nos permitam levantar hipóteses em relação à aprendizagem do sujeito e a identificar a maneira como ele atua diante das dificuldades.

Assim posto, investigaremos em que medida o uso do software Trilha de Letras possibilita ao aluno superar dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

4.3 Objetivos

4.3.1 Geral

- Identificar e avaliar as possíveis contribuições que o uso do computador, com a aplicação do software “Trilha de Letras”, proporciona para crianças que revelam dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

4.3.2 Específicos

- Identificar e analisar o trabalho dos alunos com o computador e o conseqüente avanço que eles possam ter à medida que se aplica o software;
- Avaliar possível avanço dos alunos com dificuldade de aprendizagem na aquisição de novos conhecimentos assistemáticos (inclusão digital) e também a sua capacitação sistemática.

4.4 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no período de maio de 2005 a julho de 2006. Compreendendo a seleção dos alunos a serem pesquisados – oito alunos; acompanhamento dos alunos nas aulas do projeto; coleta de dados “in loco” nas Salas Ambiente de Informática das referidas escolas; e, obtenção de informações das 2 professoras participantes do Projeto Trilha de Letras, durante o processo de Orientações Técnicas promovidas pelo Núcleo Regional de Tecnologia Educacional da Diretoria de Ensino de Birigui. Em maio, aconteceu a seleção dos alunos, os demais procedimentos ocorreram entre junho a dezembro de 2005. Os meses seguintes foram destinados à análise e conclusão dos dados coletados e produção da dissertação.

Para tanto, estudamos a linha metodológica, na qual Trivinos (1987) elenca três diferentes tipos de estudos: exploratórios, descritivos e experimentais. Como nosso foco de estudo centra-se na escola, especificamente na SAI (Sala Ambiente de Informática) onde se desenvolve o Projeto Trilha de Letras, utilizamos os tipos exploratório e descritivo, pois segundo o mesmo autor, são estes os mais usados no campo educacional e os classifica em: correlacionais, causais comparativos e estudo de caso. Para nossa proposta resolvemos escolher o estudo de caso, que tem como objetivo a observação detalhada de um contexto ou indivíduo em acontecimentos específicos.

No entanto, foi o “[...] estudo de caso de um grupo localizado [...]” proposto por Bogdan e Biklen (1994), que nos pareceu mais adequado aos propósitos desta pesquisa. Numa abordagem “qualitativa”, a investigação caracterizou-se por um estudo exploratório e descritivo com 8 alunos carentes, do sexo masculino, de idades entre 11 a 13 anos, estudantes da 5ª série de duas escolas públicas estaduais participantes do Projeto de Recuperação e Reforço na SAI (Sala Ambiente de Informática) denominado “Trilhas de Letras”.

Os autores ainda relatam que a pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. Como as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, decidimos por não só recolher dados para análise, mas deslocar-nos, sempre que possível ao local de estudo. Desta maneira, a interpretação dos resultados surgirá como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno no contexto.

E não existe espaço para se observar, de maneira mais apurada, o comportamento de um aluno, do que na escola, em uma sala de aula; principalmente para este trabalho, onde tentamos elucidar a questão educativa do uso de uma ferramenta tecnológica, mais precisamente do uso de um software educacional na recuperação de alunos com defasagem de aprendizagem.

Ainda fundamentados em Bogdan e Biklen (1994), aferimos que esse deslocamento se torna essencial, pois, para um investigador qualitativo no campo educacional, não é permitido divorciar o ato da palavra ou o gesto do seu contexto. E a eles (aos pesquisadores qualitativos) interessa mais o processo do que simplesmente os resultados e o produto.

Desta forma, nos será permitido estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo.

Uma avaliação de entrada foi primordial, pois coletamos dados quanto à sua capacidade de leitura e escrita, como também de uma maneira igualitária, avaliamos os domínios adquiridos no trabalho com o computador.

O acompanhamento do percurso dos alunos no projeto “Trilhas de Letras”, foi contínuo e processual, monitorando e coletando dados quanto aos avanços, dificuldades e as possíveis intervenções pedagógicas.

4.5 Descrição dos Locais da Pesquisa

Os dados foram coletados em duas escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Birigui: uma na cidade de Lourdes, única escola do município que atende alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, num total de 323 alunos. Este município, de caracterização basicamente rural, se localiza a 568Km de São Paulo, possui 2.007 habitantes e tem a economia baseada na agricultura e pecuária. Esta escola será identificada na pesquisa como – *RURAL*. A outra, uma escola central que atende 1.881 alunos, se localiza no município de Birigui. Cidade esta, que dista 521Km da capital – São Paulo, com 104.138 habitantes, tem seu desenvolvimento baseado na indústria. É hoje intitulada “Capital Nacional do Calçado Infantil”. A referida escola, será aqui apresentada, como *URBANA*.

Assim, em duas escolas, distantes 44Km uma da outra, com realidades muito diferentes, é que a investigação foi realizada.

4.6 As Crianças Participantes da Pesquisa

Acompanhamos quatro alunos de cada escola, de quinta série do sexo masculino. Todos com defasagem significativa na leitura e na escrita, segundo os Professores da sala regular (Anexo 1, p. 133 a 140) e os Professores Coordenadores Pedagógicos das escolas.

A escolha dos alunos ocorreu mediante a solicitação dos pesquisadores à equipe escolar, para acompanhar os discentes participantes do Projeto Trilha de Letras que apresentassem defasagem de aprendizagem significativamente maior.

Buscamos duas realidades diferentes, pois acredita-se ser importante avaliar a performance destes alunos a partir de cotidianos diferentes, um contexto basicamente rural, cidade há pouco tempo emancipada, na qual ainda não se destacam os grandes problemas urbanos, que identificaremos como Aluno *R1*, *R2*, *R3* e *R4*, e, quatro alunos inseridos na zona urbana de uma cidade com

predominância econômica do setor industrial, enfatizando ainda a característica de pólo industrial (calçadista), denominados *U1*, *U2*, *U3* e *U4*.

Essas crianças são provenientes de famílias de renda baixa, e, não participam de nenhum projeto social fora da escola.

4.7 Os Professores Participantes da Pesquisa

São duas professoras com Habilitação em Magistério e Licenciatura Plena em Letras. Ambas se formaram em faculdades particulares. A que ministra aula na escola *RURAL* é formada há 10 anos, possui curso básico de informática, trabalha há 5 anos com Projetos de Recuperação e Reforço tradicional, trabalhando pela primeira vez com o Projeto Trilha de Letras.

A docente da escola *URBANA*, também é formada há 10 anos, possui curso básico de informática, com experiência de 7 anos no trabalho em sala de Recuperação e Reforço tradicional. Trabalhou com o Projeto Trilha de Letras no ano anterior.

Importante lembrar que os professores que ministram aulas neste projeto, não participam da escala de pontuação para atribuição dessas aulas. Os mesmos são escolhidos pelos Diretores de Escola, que possuem autonomia no processo de escolha dos docentes que ministrarão as aulas do projeto.

Este processo de escolha não nos parece ser o mais adequado, pois caminha muitas vezes na direção de nossas mazelas com escolhas políticas ou decorrentes de relações pessoais, algumas até de parentesco. A Secretaria Estadual de Educação não ajudou muito com a sua Resolução 15/2005 (Que dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino – Publicada no D.O. de 23/02/2005) e a Instrução CENP de 31/03/2005 (Instruções referentes aos Projetos Trilha de Letras e Números em Ação – Publicada no D.O. de 31/03/2005), uma vez que se utiliza do termo “preferencialmente”, e não “obrigatoriamente”, ao exigir desse profissional, saberes básicos de informática e de trabalho com projetos.

Isto posto, fica claro que nem sempre as melhores escolhas são feitas; fato que pode comprometer, de forma definitiva, o desenvolvimento do projeto, pelo

menos, em algumas escolas, haja vista que os profissionais para trabalharem com o Trilha de Letras, precisam ter perfil específico e qualificação adequada. Não adianta fazer de conta. Não basta ter o profissional disponível, ele precisa ter condições, inclusive, comprometimento com a causa.

4.8 Características das Salas – Ambiente de Informática – SAIs

As escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a partir do programa de informatização pedagógica, intitulado “A Escola de Cara Nova na Era da Informática” iniciado há dez anos, adquiriram, de forma descentralizada, (pelos recursos enviados diretamente para as escolas e APMs - Associação de Pais e Mestres) instalações, mobiliários e computadores para o trabalho pedagógico. O número de micros que cada escola recebe depende diretamente do número de alunos que atende (da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio).

Para o desenvolvimento deste projeto, é pré-requisito, que a escola tenha, na SAI, no mínimo, dez computadores com 1Gb de espaço para rodar o software Trilha de Letras.

A escola *RURAL* conta apenas com cinco computadores em sua SAI, em razão do número de alunos que atende. Participa do projeto, porque a Prefeitura Municipal da cidade de Lourdes, aproveitando o espaço físico da escola estadual, construiu uma sala mais ampla, equipando-a com quinze máquinas adquiridas com recursos municipais, ampliando para vinte o número de máquinas. Essa parceria, estado/município, permitiu que a escola participe pelo segundo ano consecutivo, do Projeto Trilha de Letras. O município disponibiliza um funcionário municipal (Assistente Técnico de Informática), em período integral, que realiza a manutenção nas máquinas.

Já a escola *URBANA*, possui SAI com dez micros do Modelo Procomp, adquiridos pelo programa FDE/MEC/Proinfo. São máquinas novas, adquiridas em 2000. Precisam de constante manutenção, pois não existe um técnico ou mesmo monitor, responsável pela sala.

5 RELATO DA PESQUISA

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olho para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
(Alberto Caeiro)

A leitura de Caeiro nos leva a refletir que a melhor maneira de ver as coisas do mundo, é nos abirmos para elas. É praticar a nudez do conhecimento, ou seja, “desaprender” para que possamos enxergar de outra maneira e dar novos significados a conceitos que achávamos certos.

Durante o decorrer desta pesquisa, nos foi possível explorar esse novo olhar a cada procedimento realizado, principalmente no acompanhamento dos alunos, pois, o olhar sobre essa prática, nos fez olhar nosso próprio fazer.

E assim, neste trabalho, olhando para o interior e exterior, aprendendo e desaprendendo, sendo o desaprender, a prática mais vivida, enfatizamos a importância de não separarmos o gesto do seu contexto; ou seja, em toda a trajetória da pesquisa, procuramos não dissociar o problema da ideologia política na qual está inserido. Pois, como já discorrido, amparados em Bogdan e Biklen (1994) interessa-nos mais o processo do que simplesmente os resultados e o produto.

E a despeito de novos olhares, pensamos que o professor deve desenvolver o que Cury (2003) chama de “[...] OLHOS DE ÁGUIA [...]”, para enxergar o mundo, com uma visão mais aproximada da realidade, não da nossa realidade tão somente, mas da realidade de nossos alunos inseridos em sua contextualidade.

5.1 Avaliação de Entrada: as Principais Dificuldades Apresentadas pelos Alunos

Para analisarmos devidamente a situação dos alunos participantes da pesquisa, além da Ficha de Encaminhamento (Anexo 1), preenchida pelo professor da sala regular, relatando as principais dificuldades do aluno na aquisição da leitura e escrita, vimos a necessidade de aplicar uma avaliação de entrada.

Essa avaliação foi realizada mediante uma “reescrita de texto”. O texto escolhido foi uma fábula de La Fontaine “O Conselho dos Ratos”. O motivo desta escolha se deu pelo fascínio que este gênero textual causa nas crianças. Elas adoram ouvir as histórias que nos remetem a uma moral no final da leitura e também porque costumam relacionar com suas próprias vivências e o próprio contexto social em que estão inseridas. Como já discurremos, são crianças carentes que sonham, sentem vontade e a necessidade de mudar a realidade em que vivem, assim se transportam às fábulas para viverem tal possibilidade.

Acreditamos que, assim, à vontade, as crianças poderiam, sem nenhuma pressão externa, mas de forma natural, através da leitura e da reescrita, estarem nos possibilitando diagnosticar, da maneira mais verdadeira possível, suas reais dificuldades.

Assim sendo, foi disponibilizado aos alunos o livro com a fábula, permitindo-lhes a leitura da mesma. Leram silenciosa e individualmente; após, cada um leu um trecho da história a todos em voz alta, permitindo-nos diagnosticar os fatores dificultantes na leitura oral.

Após a leitura oral, realizamos uma conversa coletiva sobre a compreensão do texto. Em seguida, fornecemos uma folha (Anexo 2), onde, então, as crianças realizaram a reescrita, do texto lido.

Durante o preparo e a realização da atividade, foi possível avaliar o nível de leitura, compreensão, interpretação e escrita do texto apresentado, individualmente, pelos alunos.

E para conferirmos as informações, nos amparamos em um documento intitulado “Avaliação do processo de leitura e escrita para alunos já alfabetizados”, contido na TABELA 2, que contém uma relação de aspectos notacionais na leitura e escrita que pode facilitar ao professor detectar possíveis dificuldades que o aluno

possa ter na escrita e leitura. Esta relação foi fundamentada em Cocco e Hailler (1996).

Com base na TABELA 2, elaboramos a TABELA 3, que nos serviu de instrumento para coleta de dados de avaliação do processo da leitura e escrita.

A relação de aspectos notacionais que o professor pode consultar para diagnosticar e intervir mediante as dificuldades de escrita e leitura dos alunos e da qual nossa pesquisa se valeu para tal avaliação, está assim estruturada segundo Cocco e Hailler (1996).

TABELA 2: Avaliação do processo de leitura e escrita para alunos já alfabetizados.

1.	Aspectos Notacionais na Escrita:
a.	erros ortográficos;
b.	uso de sílabas complexas (cl, pr, tr, etc);
c.	segmentação da palavra no texto;
d.	segmentação de frases;
e.	uso de sinais de pontuação;
f.	flexão das palavras quanto ao número e gênero;
g.	uso de maiúsculas e minúsculas;
h.	troca de letras e sílabas (exemplo – bato ao invés de pato);
i.	omissões de letras e sílabas (exemplo – “xica” ao invés de xícara, “pesou” ao invés de pensou);
j.	inversões (exemplo – “petro” para preto);
k.	acrécimo de letras;
l.	paragrafação;
2.	Aspectos Notacionais do Discurso Escrito:
a.	utilização de marcas da oralidade no texto escrito (aí, então, né,...);
b.	ordenação das idéias no texto;
c.	início, meio e fim (coerência);
d.	utilização de recursos básicos de coesão textual (conjunção, advérbio, preposição);
e.	desenvolvimento do tema: apresentação de descrições e argumentos que favoreçam o entendimento ou enriquecimento do que está se escrevendo;
3.	Aspectos Notacionais na Leitura:
a.	leitura: necessidade ou não de apoio em ilustrações para compreender o texto;
b.	leitura e compreensão de textos curtos, de fácil entendimento;
c.	leitura e compreensão de textos longos, de fácil entendimento;
d.	leitura de textos longos e relativamente complexos;
e.	identificação de informações explícitas e implícitas no texto;
f.	leitura em voz alta com fluência;
g.	trocadas de letras e sílabas (exemplo – bato ao invés de pato);
h.	omissões de letras e sílabas (exemplo – “xica” ao invés de xícara, “pesou” ao invés de pensou);
i.	inversões (exemplo – “petro” para preto);
j.	acrécimo de letras.

Fonte: (COCCO; HAILLER, 1996)

A partir da elaboração da Tabela 3, foi possível verificar as principais dificuldades que os alunos participantes desta pesquisa possuem ao ler e escrever, nos possibilitando uma avaliação mais criteriosa.

TABELA 3: Dificuldades diagnosticadas nos alunos pesquisados (Avaliação Inicial).

ALUNO	IDADE	ESCOLA	ITENS QUE APRESENTAM DIFICULDADES																										
			1a	1b	1c	1d	1e	1f	1g	1h	1i	1j	1k	1l	2 ^a	2b	2c	2d	2e	3 ^a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	3h	3i	3j
R1	11	RURAL																											
R2	11	RURAL																											
R3	11	RURAL																											
R4	11	RURAL																											
U1	13	URBANA																											
U2	11	URBANA																											
U3	12	URBANA																											
U4	12	URBANA																											

Legenda: Identificação dos itens.

1a - erros ortográficos;
 1b - uso de sílabas complexas;
 1c - segmentação da palavra no texto;
 1d - segmentação de frases;
 1e - uso de sinais de pontuação;
 1f - flexão das palavras quanto ao número e gênero;
 1g - uso de maiúsculas e minúsculas;
 1h - troca de letras e sílabas;
 1i - omissões de letras e sílabas;
 1j - inversões de letras;
 1k - acréscimo de letras;
 1l - paragrafação;
 2a - utilização de marcas da oralidade no texto escrito;
 2b - ordenação das idéias no texto;
 2c - início, meio e fim (coerência);
 2d - utilização de recursos básicos de coesão textual (conjunção, advérbio, preposição);

2e - desenvolvimento do tema: apresentação de descrições e argumentos que favoreçam o entendimento ou enriquecimento do que está se escrevendo;
 3a - leitura: necessidade ou não de apoio em ilustrações para compreender o texto;
 3b - leitura e compreensão de textos curtos, de fácil entendimento;
 3c - leitura e compreensão de textos longos, de fácil entendimento;
 3d - leitura de textos longos e relativamente complexos;
 3e - identificação de informações explícitas e implícitas no texto;
 3f - leitura em voz alta com fluência;
 3g - trocas de letras e sílabas;
 3h - omissões de letras e sílabas;
 3i - inversões;
 3j - acréscimo de letras.

Consideramos algumas variáveis relativas a essa atividade de avaliação inicial, como:

- alunos que se valeram da ilustração para compreender o texto;
- alunos que se viam perdidos no primeiro momento e logo após, ouvindo o colega, perceberam o sentido do texto;
- alguns aspectos notacionais na escrita da relação apresentada, estavam em um mesmo item para ser avaliado. Exemplo: “flexão das palavras quanto ao número e gênero”; “trocas de letras e

sílabas”, podendo um aluno apresentar um aspecto e não necessariamente o outro;

- alguns aspectos notacionais na leitura. Exemplo: “leitura e compreensão de textos curtos ou longos de fácil entendimento”, alguns alunos apresentavam dificuldade na leitura, mas compreendiam o texto, outros apresentavam dificuldades na leitura e compreensão, ressaltando apenas que alguns alunos olhavam a figura e liam apoiando-se nas ilustrações.

Essas variáveis se mostram interessantes, principalmente a última (a que os alunos se apóiam nas ilustrações). Demonstram que esses alunos preferem trabalhar com o livro didático que é bem ilustrado e eles podem, quando chamados à leitura individual na sala de aula, se utilizarem da ilustração para lerem e compreenderem a história. O que já não acontece com o professor que só utiliza o quadro negro para escrever o texto, não se valendo de figuras que permitem ao aluno, com dificuldade na leitura, participar da aula.

Com base na Tabela 3, elaboramos ainda um novo levantamento de dados (Tabela 4). Esta com o intuito de detectarmos dentre os aspectos notacionais na escrita, no discurso escrito e na leitura, onde nossos 8 alunos possuem mais dificuldades e assim em posse de tal informação, ao final da pesquisa, verificarmos de fato se o software utilizado no projeto possibilitou ao aluno, superar suas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

TABELA 4: Porcentagem de alunos que apresentam dificuldades nos itens avaliados. (Primeira Avaliação)

ITENS	ESCOLA 1 Nº DE ALUNOS QUE APRESENTAM A DIFICULDADE	%	ESCOLA 2 Nº DE ALUNOS QUE APRESENTAM A DIFICULDADE	%	TOTAL	
					ALUNOS	%
1 ^a	4	100%	4	100%	8	100%
1b	-	-	-	-	-	-
1c	2	50%	2	50%	4	50%
1d	-	-	-	-	-	-
1e	4	100%	4	100%	8	100%
1f	1	25%	2	50%	3	37,5%
1g	1	25%	1	25%	2	25%
1h	2	50%	3	75%	5	62,5%
1i	3	75%	1	25%	4	50%
1j	1	25%	1	25%	2	25%
1k	1	25%	-	-	1	12,5%
1l	3	75%	1	25%	4	50%
2 ^a	1	25%	-	-	1	12,5%
2b	1	25%	2	50%	3	37,5 %
2c	-	-	2	50%	2	25%
2d	4	100%	4	100%	8	100%
2e	1	25%	1	25%	2	25%
3 ^a	1	25%	1	25%	2	25%
3b	2	50%	2	50%	4	50%
3c	-	-	-	-	-	-
3d	-	-	-	-	-	-
3e	2	50%	2	50%	4	50%
3f	4	100%	4	100%	8	100%
3g	2	50%	2	50%	4	50%
3h	1	25%	-	-	1	12,5%
3i	3	75%	2	50%	5	62,5%
3j	-	-	-	-	-	-

Após análise dos dados coletados, pode-se considerar que as principais dificuldades apresentadas (em porcentagem) pelos 8 alunos foram:

1. Na Escrita:

- erros ortográficos – 100%
- segmentação da palavra no texto – 50%
- uso de sinais de pontuação – 100%
- flexão das palavras quanto ao número e ao gênero – 37,5%
- uso de letras maiúsculas e minúsculas – 25%

- troca de letras e sílabas – 62,5%
- omissões de letras e sílabas – 50%
- inversões de letras – 25%
- acréscimo de letras – 1 sujeito
- paragrafação – 50%

2. No Discurso Escrito:

- utilização de marcas de oralidade – 1 sujeito
- ordenação das idéias no texto – 37,5%
- início, meio e fim (coerência) – 25%
- utilização de conjunções, advérbios e preposições (coesão textual) – 100%
- apresentação de descrições e argumentos que favoreçam o entendimento ou enriquecimento do que está escrevendo – 25%

3. Na Leitura:

- necessidade ou não de apoio em ilustrações para compreender o texto – 25%
- identificação de informações explícitas e implícitas no texto – 50%
- leitura em voz alta com fluência – 100%
- trocas de letras e sílabas – 50%
- omissões de letras e sílabas – 1 sujeito
- inversões de letras – 62,5%

Sabemos que a formação de leitores e escritores autônomos com capacidade de reflexão tem sido um desafio para a educação de crianças no Ensino Fundamental (Ciclo I e Ciclo II), e que tal fato não ocorre a contento, em razão das ações fragmentadas, isoladas de nossas escolas e da formação dos educadores que ainda têm suas práticas de ensino arraigadas em metodologias que não se adequam à realidade hoje vivida.

Sem a pretensão de sermos repetitivos, mas simplesmente, de vincularmos os fatos às suas causas, em um breve relato, destacaremos novamente, mas então, com a riqueza de detalhes que a tabulação nos proporcionou, que um dos principais fatores que determinam não só nos alunos que participam da pesquisa, mas em todos aqueles que chegam à 1ª série do Ciclo II com dificuldade na apropriação da leitura e da escrita: a formação do Professor de Educação Básica II, especificamente, de Língua Portuguesa.

Preti (1998), em um breve histórico da Língua Portuguesa, relata que, nas últimas três décadas ocorre uma renovação das teorias do ensino da língua em todo o mundo, motivada pelos estudos da língua oral e pelas transformações socioculturais que o país atravessa. Assim, novas idéias sobre variações lingüísticas passaram a ser divulgadas, noções como: prestígio social da linguagem, associação entre variantes e poder político-social, ligação entre língua e poder social dos falantes; fatores externos como sexo, faixa etária, profissão, status, grau de escolaridade, nível cultural, substituíram os conceitos de certo/incorreto, com as quais nossos professores avaliavam (e ainda avaliam) seus alunos.

O Professor de Educação Básica II tem dificuldade para entender esta questão de variação lingüística, talvez em razão do preconceito que o leva a só prestigiar a variante: culta (ou padrão) da língua. Mesmo que os educadores compreendam e aceitem as variantes que representam o linguajar popular, costumam ter dificuldades para utilizá-las nas práticas pedagógicas do dia-a-dia.

Além disso, ainda se depara com a questão da alfabetização. Esses professores não são alfabetizadores, não foram formados para alfabetizar. Embora o curso de Letras os tenha preparado para o ensino da produção de textos e o trabalho com variação lingüística, verificamos o quanto essa formação está distante do ideal.

Ainda amparados em Preti (1998) e Weisz (2002) analisamos que, dentre as dificuldades que o professor apresenta nas suas práticas do dia-a-dia, a principal estaria em detectar em que estágio na aquisição de leitura e escrita o aluno se encontra, (se no estágio Pré-silábico, Silábico sem valor sonoro, Silábico com valor sonoro, Silábico-alfabético ou Alfabético) para poder intervir nas dificuldades apresentadas. Assim, quando se deparam com os alunos que ainda não se apropriaram adequadamente dos códigos de leitura e escrita, não conseguem intervir de maneira qualitativa.

Podemos elucidar essa colocação feita acima, com as fichas de acompanhamento de rendimento escolar dos alunos participantes desta pesquisa, preenchidas pelos professores da sala regular (Anexo 1, p. 133 a 140). São praticamente cópias umas das outras, nos revelando a concepção homogênea do professor, ao avaliar seus alunos.

5.2 Intervenção

5.2.1 – Aplicação do software

Se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que **ainda não** existe [...] é preciso acrescentar que é necessário que ele seja **possível**. O que **ainda não é, pode vir a ser**. [...] o possível não se encontra pronto: ele pode estar presente imediatamente na situação, mas também é **construído** a partir dela. [...] Construir o possível significa explorar os limites, no sentido de reduzi-los, e as alternativas de ação, no sentido de ampliá-las. (RIOS, 2002, p. 74).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] um projeto educacional comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 23).

Desse acesso aos diversos saberes que a escola deve garantir a todos os alunos, independentemente de sua condição social, deriva nossas expectativas e esperanças neste trabalho investigativo.

Por isso, concentramos nossa pesquisa num aspecto particular das escolas pesquisadas: a escolha do grupo específico que apresenta defasagem significativa de aprendizagem, mais precisamente constituído de oito alunos.

Mesmo tendo a escolha implicado a fragmentação de um todo pela necessidade de controlar a investigação e delimitar a matéria de estudo, tentamos manter a relação desta parte com o todo, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quando falamos a um grupo na condição de foco de estudo, estamos a utilizar a palavra “grupo” numa perspectiva sociológica, ou seja, estaremos falando

de pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.

Assim, sucedendo a primeira parte de nossa investigação, que foi a aplicação da avaliação inicial, passamos a acompanhar o uso do software “TRILHA DE LETRAS” nas aulas do projeto de recuperação e reforço dos oito alunos identificados.

Importante salientar que os alunos investigados participam do projeto no período da manhã, pois freqüentam aulas regulares no período da tarde.

Inicialmente, já no primeiro dia de aula do projeto, pensamos ser importante verificar como se deu o contato dos alunos com o ambiente diferenciado de aprendizagem, mais precisamente com os computadores.

Levantamos os dias e horários estipulados pelas escolas para o desenvolvimento das aulas. A escola *RURAL*, decidiu por 2 dias da semana (aula tripla e dupla)³, as quintas-feiras no horário das 7h e 10m às 10h e 10m e sextas-feiras das 9h e 30m às 11h e 30m.

Na escola *URBANA*, as aulas do projeto foram divididas em três dias: quartas-feiras no horário das 8h às 10h; quintas-feiras das 10h às 12h e sextas-feiras no horário das 11h às 12h.

O horário assim definido nos possibilitou dois dias da semana (quartas e quintas-feiras), para acompanharmos os alunos das duas turmas.

As observações derivadas do acompanhamento da utilização do software serão feitas de acordo com a estrutura do mesmo, observações estas que irão envolver as práticas utilizadas pelos professores e os desempenhos dos alunos.

5.2.2 Descrevendo o primeiro dia de contato com o software

Maio/Junho de 2005

Todos os alunos estavam presentes e sentaram-se em duplas. A formação das duplas, inicialmente, ficou a critério dos alunos, e eles, por afinidade

escolherem seus parceiros. Os alunos *R1*, *R2*, *R3* e *R4* chegaram descontraídos, conversando com os colegas sobre os computadores, as possibilidades de escrever, de jogar etc. Já os alunos *U1*, *U2*, *U3* e *U4* mostraram-se tímidos, receosos, mas ao mesmo tempo suas expressões faciais demonstravam surpresa, fascínio, parecendo-nos dizer: “o que vamos fazer com o computador?”.

As professoras se apresentaram e logo após deram início às aulas, questionando os alunos sobre “quais eram as expectativas deles sobre o projeto, se saberiam dizer o porquê de eles estarem ali?”. As respostas foram as mais variadas: “estamos aqui para aprender mexer no computador”, “para aprender mais”, “porque nós não estamos conseguindo aprender na sala”, “é um reforço”, “eu quero jogar...” Após o relato da maioria, as professoras, em uma conversa breve, informaram aos alunos sobre o projeto, seus objetivos, as perspectivas da escola e delas, sobre o desempenho e participação deles nas aulas.

As educadoras utilizaram-se do termo “Aulas na Oficina de Informática” para apresentar o projeto, ao invés de “Aulas de Recuperação e Reforço”. Essa foi uma escolha de todos os professores do projeto em fase de capacitação na Diretoria de Ensino com a Assistente Técnico Pedagógico responsável pelo projeto e em formar os professores para atuarem em suas escolas. Acharam que desta maneira, estariam eliminando um fator desmotivante aos alunos: que, ao saberem que precisam freqüentar aulas de recuperação e reforço, se mostram desinteressados, pois já sabem que, em experiências anteriores, não obtiveram sucesso com os métodos tradicionais; assim, poderiam relacionar este novo método com os anteriores reforçando a idéia da profecia auto realizadora⁴ ou como coloca Bogdan e Biklen (1994) a idéia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores.

Em um segundo momento, os alunos receberam orientações para ligar as máquinas e acessar o software. Receberam a senha de acesso e entraram no

³ Horário autorizado pelo Supervisor de Ensino responsável pela escola, já que o projeto prevê 2 aulas duplas e 1 simples. Esse fato se deve pelo desenvolvimento de outros projetos da escola, na Sala Ambiente de Informática.

⁴ É o pré-julgamento do professor em relação ao desempenho do aluno, que leva muitas vezes ao fracasso dos estudantes, fenômeno mais freqüente do que se imagina e que provoca sérias conseqüências. É verdade. A forma como o aluno é visto e tratado por quem deve ensiná-lo pode virar uma bola de neve. Ao acreditar que a criança é incapaz, o professor provoca nela uma adaptação às baixas expectativas. **Nova Escola**, edição 181 – abr./2005.

ambiente das aulas. O software possui um sistema de Cadastro Único, onde todos os alunos participantes têm seu nome, RG, série, idade, turma e senha de acesso cadastrado, para que possam entrar no ambiente logo que chegam às aulas. Esse cadastro foi realizado previamente pelas professoras.

Os alunos apresentaram um certo grau de dificuldade para acompanhar as comandas das professoras, fato justificável, pois com exceção do aluno *U1*⁵, nenhum deles havia tido contato com o computador. Neste momento, precisaram muito da intervenção e ajuda das professoras.

Conforme a possibilidade de acesso, ao se abrir a interface inicial do projeto, percebemos o encantamento nas expressões dos alunos. Mostraram-se maravilhados com a tela, de muitos desenhos e toda colorida como mostra a figura1:



FIGURA 1 - Tela Inicial do Software (Contém um disco central que permite acessar as aulas)
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

A tela contém um disco central, dividido em 4 partes, cada uma acessará um bloco de aulas com temas que trabalham o contexto dos alunos, sua vida pessoal e coletiva, assim definidas nas figuras de 2 a 5:

⁵ O aluno em questão, freqüentou por um curto período, um projeto de informática municipal, mas teve que desistir por motivos familiares.



FIGURA 2 - Ícone que permite acessar o bloco de aulas 1 à 4 denominado – *Pra começo de conversa*.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 3 - Ícone que permite acessar o bloco de aulas 5 à 12 denominado – *Entre mim e o outro*.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 4 - Ícone que permite acessar o bloco de aulas 13 à 18 denominado – *Quem sou?*
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 5 - Ícone que permite acessar o bloco de aulas 19 à 44 denominado – *Entre culturas. Quem somos?*
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Também contém um link denominado MIDIATECA, onde são localizados os recursos audiovisuais necessários no desenvolvimento das aulas.

A figura 2 que representa o tema “Pra começo de conversa” contém as aulas 1 a 4 do Projeto (que em sala de aula levou duas semanas para ser trabalhado, ou seja, dez horas-aula) e tem como objetivo desenvolver a capacidade leitora. Para tanto, procura diagnosticar o estágio da escrita e da leitura individual,

além de, nesse primeiro momento, trabalhar a interação e conhecimento dos alunos da sala, por intermédio do incentivo à reflexão, discussão, elaboração e registro de regras de convivência para um melhor desenvolvimento das aulas.

Nestas primeiras aulas ocorre:

- a recepção dos alunos;
- exibição de uma animação do ambiente sobre vários tipos de apresentação, utilizados no dia a dia (formais e não formais);



FIGURA 6 - Animação sobre regras de convivência.

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 7 - Animação sobre regras de convivência

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 8 - Animação sobre regras de convivência.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 9 - Animação sobre regras de convivência.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 10 - Animação sobre regras de convivência.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

- discussão sobre a animação no ambiente, mostrando diferentes estabelecimentos com suas respectivas regras, exemplo: “proibido entrada de cães”, “silêncio”, “desligar celular”[...];
- elaboração e registro de 10 regras comuns para o bom convívio na sala (momento esse na qual o professor tem um primeiro contato com a escrita dos alunos);
- jogo do Mário (tem o objetivo de trabalhar a correta posição das mãos e dedos no teclado, além de divertir.

Nessa fase, foi imprescindível trabalhar com os alunos noções básicas de informática; nas fases subseqüentes realizaram atividades de produção de textos. Estas noções básicas de alguns comandos do computador, segundo as professoras, precisaram de duas semanas (5 a 10 horas-aula) para serem transmitidas, contudo, acreditaram que, foi nas intervenções no dia-a-dia, que os alunos realmente aperfeiçoaram esses conhecimentos.

A turma da escola *RURAL* precisou de mais tempo além das duas semanas. Percebemos que o ritmo dos alunos desta escola é mais lento, não que tenham menos capacidade, só nos parece que essa variação é própria de cidade menor, mais tranqüila, sem agitação. Também é fato relevante que é a primeira vez

(como já colocamos) que a professora ministra as aulas do projeto. Assim, procura desenvolver as atividades em um ritmo mais brando.

Do grupo localizado nesta escola, diagnosticamos nos alunos *R2*, *R3* e *R4* dificuldades mais acentuadas de leitura, precisando até mesmo da mediação da professora na leitura das aulas em algumas telas.

O que facilita neste momento é o recurso de áudio que cada tela possui para apresentar as atividades e a ajuda do companheiro de dupla. Mesmo assim, o aluno *R3*, que se mostra mais tímido, desatento, possui dificuldade de concentração e não mostra interesse em superar suas dificuldades precisando constantemente da intervenção da professora.

O que não acontece com o aluno *R4*, uma vez que este se mostra mais participativo, e deixa nítido o interesse em superar suas dificuldades.

Já o aluno *R2*, apresenta algumas dificuldades, cujas razões mais significativas, segundo a professora, estão aliadas ao fato de ser “disperso e distraído”. Por fim, o aluno *R1*, a nosso ver, apesar de apresentar muitas dificuldades, é o mais centrado, mais participativo, de tal sorte que suas opiniões são sempre claras e firmes.

Do acompanhamento ao grupo da escola *URBANA*, notamos que: os alunos com dificuldade maior na leitura, e entendimento são os representados pelos números *U1* e *U4*, sendo o segundo, oriundo do Estado do Piauí, de onde sua família migrou pela facilidade da oferta de emprego que a cidade calçadista oferece. Matriculou-se na escola no início de 2005 e trouxe consigo, problemas de alfabetização. Com base em nossas observações e análises, é este o aluno que mais precisa de intervenção pedagógica, pelo elevado grau de dificuldade diagnosticado.

O diagnóstico aplicado ao aluno *U4* indica, também, acentuado grau de dificuldade na capacidade leitora e no entendimento dos textos, mas, independente de suas dificuldades; é muito participativo e possui uma vontade imensa de superá-las, assim como o aluno *R4* da escola *RURAL*.

Sabemos que comparações nem sempre são a melhor forma de avaliar capacidade ou comportamento das pessoas, razão pela qual, quando as fazemos neste trabalho, é sempre no intuito de apontar aptidões positivas semelhantes, que se trabalhadas com objetivos comuns em alunos diferentes podem fazê-los progredir no contexto no projeto. As dificuldades não podem ser comparadas, posto que

geralmente são temporárias e intrínsecas ao indivíduo e o momento que vivenciam na sociedade. Queremos enfatizar com isto que as qualidades ou características positivas podem ser trabalhadas no sentido de grupo, enquanto as dificuldades e mazelas devem ser trabalhadas no individual.

Daí deriva a imprescindibilidade de utilizarmos palavras numa perspectiva sociológica como abordam Bogdan e Biklen (1994), ao nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.

Por ocasião da vinda das professoras ao Núcleo Regional de Tecnologia Educacional da Diretoria de Ensino de Birigui para receberem novas orientações sobre o projeto, avaliarem o percurso, relatarem as principais dificuldades pedagógicas e técnicas e compartilharem experiências com os colegas, passamos a colher relatos sobre as crianças pesquisadas.

No mês de Julho, entramos em recesso escolar. Os alunos retornaram às aulas na última quinzena de julho.

No final de agosto, fizemos nova visita às escolas; portanto, estivemos nas escolas em Maio, Junho e Agosto, reiterando que o acompanhamento presencial foi complementado pelo relato das professoras conforme descrito.

A seguir continuaremos a tratar do desempenho dos alunos, considerando os temas abordados pelo projeto, procurando observar (presencialmente e por relatos das professoras) a teoria da “mediação cognitiva”, da qual estaremos tratando antes do acompanhamento dos alunos.

5.2.3 A ação dos alunos com os computadores: aplicabilidade do software na melhoria do desempenho

Analisamos como foi o trabalho das professoras ao aplicar o software e mediar esse contato dos alunos com o computador. Porém, preliminarmente, se faz mister procurar mecanismos que nos façam compreender melhor a interação entre seres humanos e os computadores; portanto, é extremamente útil entendermos o conceito de mediação cognitiva. Para tanto, amparamo-nos em pesquisa do psicólogo Souza (2000). Este trabalho parte de três princípios básicos:

- A capacidade que o ser humano tem de pensar e lidar com o conhecimento, fator este, que depende crucialmente do cérebro e que lhe diferencia de outros animais;
- A espécie humana sempre procura aumentar o seu poder intelectual para que tenha vantagens competitivas;
- Assim, precisa se valer também de mecanismos de outra natureza (extra-cerebrais) para se aumentar a capacidade de produzir e utilizar o conhecimento, já que o cérebro é um recurso limitado.

Souza (2000) acredita que: “[...] combinando todos os elementos acima, tem-se um retrato do intelecto humano onde existe um indivíduo que interage com um dado objeto qualquer com a ajuda de algum tipo de estrutura extra cerebral processadora de dados e informações presentes no ambiente”. Este processo como um todo constitui o que ele chama de “Mediação Cognitiva [...]”.

O referido autor defende o computador como uma ferramenta que deve ser usada como recurso extra-cerebral e, como Baccega (2002), Souza (2000), acredita que os computadores digitais se tornaram uma parte integral da vida diária, transformando, irreversivelmente, a forma como as pessoas realizam coisas e se relacionam umas com as outras.

Em outras palavras, a proposta teórica de Souza (2000) é a de que “[...] seres humanos adquirem conhecimento acerca de objetos através da interação e por meio da ajuda de estruturas no ambiente, que fornecem capacidade de processamento adicional aos seus cérebros [...]”. Defende que para acontecer a mediação é preciso que se tenham dois componentes básicos:

- Mecanismos Externos de Mediação: Elementos do ambiente que permitam o processamento de dados e a produção de informação.
- Mecanismos Internos de Mediação: A capacidade aprendida de interagir com os mecanismos externos de mediação, isto é, ter aprendido como usar os mecanismos externos para auxiliar no pensamento.

Embasados nos referidos autores e no acompanhamento do grupo pesquisado, constatamos que o “professor” é a chave mestra do processo integrativo de “ensino-aprendizagem”. É o mediador entre o aluno e sua aprendizagem,

orientando e conduzindo o contato do aluno com os mecanismos externos (particularmente em nosso trabalho - o computador), assim como com os mecanismos internos, pois, nos parece que a forma mais adequada de construir o conhecimento do discente é fazer com que os recursos internos e externos interajam e alcancem a mediação cognitiva.

Nesta linha, Souza (2000) defende que “[...] tanto os mecanismos internos quanto os externos precisam existir para que seja possível utilizar elementos do ambiente para auxiliar o cérebro [...]”.

Os alunos participantes da pesquisa mostraram-se motivados com as atividades e tarefas realizadas no computador, principalmente quando estas tinham o tema e o objetivo debatidos anteriormente; o que significa que, nestas circunstâncias, o professor procurava saber o conhecimento prévio que os alunos tinham acerca do assunto, ou seja, as opiniões formadas. A satisfação das crianças era evidente; quando trabalhando com o software, liam ou se deparavam com assuntos previamente sabidos.

Foi prazeroso presenciar o momento em que o aluno conseguia relacionar a informação nova com as informações já presentes na sua estrutura cognitiva, ver o professor tendo a oportunidade de realizar seu verdadeiro papel: o de mediador, facilitador, incentivador entre o aluno e sua aprendizagem.

Nestas circunstâncias, como recurso extra-cerebral, foi imprescindível a ajuda dos computadores e do software, com as imagens e sons que proporcionam ao receptor da informação conseguir “ancorar” o conhecimento novo ao conhecimento já adquirido de forma interativa, ocorrendo o que Ausubel (1968) define como uma “Aprendizagem Significativa [...]”. Por forma interativa, entende-se, aqui, que novos e velhos conhecimentos se influenciam mutuamente num processo, no qual, os conhecimentos antigos podem adquirir novos significados.

Destacamos, também, a interação social dos alunos ao trabalharem em duplas. Percebemos que, no início, os alunos tiveram dificuldade em se adaptar com essa forma de trabalho. Queriam “mexer” sozinhos no teclado e no mouse, mas com a intervenção das professoras, aos poucos foram se adaptando e passaram a desenvolver as atividades dividindo tarefas e o tempo em que cada um estava em contato direto com a máquina.

No decorrer de três meses, notamos que dos alunos pesquisados, alguns passaram a ter mais facilidade em interpretar as tarefas, outros, mais agilidade em digitar; outros, em criar desenhos e produzir histórias. Contudo, gradativamente, notamos que todos avançavam e apresentavam melhoria de desempenho em habilidades e competências.

Portanto, constatamos que “o outro” social, que Vygotsky (2001) coloca, pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente e do mundo cultural que rodeia o indivíduo; em nosso caso, a utilização do computador e do ambiente diferenciado de aprendizagem (Sala Ambiente de Informática) que representam os mecanismos extra-cerebrais, mediados pela intervenção do professor, é elemento facilitador para que o indivíduo construa seu conhecimento, aumentando a capacidade de produzir e utilizar de maneira qualitativa esse conhecimento.

Vygotsky (2001) destaca, ainda, as contribuições da cultura e a dimensão histórica do desenvolvimento mental e a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações; ou seja, o conhecimento não está sendo visto só como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas, também pela mediação feita por outros sujeitos.

E falando em cultura e dimensão histórica, deve-se reforçar o que por nós foi colocado no 3º Capítulo deste trabalho: que a tecnologia é um marco histórico e avança em nossa vida de maneira avassaladora e que, viver na era da informação, na era da informática, ou, na era da aprendizagem é parte de nossa cultura.

Assim sendo, fundamentados em Souza (2000) concluímos que o ser humano não deve ser visto apenas como capacidade neural individual, mas fruto também de um processo extra-cerebral de informações, através de mecanismos externos, como a interação social e a cultura. Dentro dessa visão, a tecnologia da informação é mostrada na condição de gerar um novo e mais sofisticado mecanismo externo de mediação, o que o autor define como “hipercultura”.

O acesso ilimitado a vários saberes, informações e culturas que a informática, principalmente através da rede mundial de computadores, proporciona, deve fazer parte do cotidiano escolar.

A Informática se diferencia significativamente dos mecanismos culturais tradicionais, está associada a um pensamento mais precoce, abrangente e eficaz, produz novos valores e gera padrões diferenciados de comportamento (SOUZA, 2000).

5.2.4 Analisando as atividades desenvolvidas e o desempenho dos alunos agosto e setembro / 2005

Devemos ressaltar que as professoras envolvidas no projeto “Trilha de Letras”, em seu treinamento no Núcleo de Informática, foram orientadas para desenvolverem o seu trabalho num mesmo ritmo e utilizando conceitos e metodologias semelhantes, razão pela qual, em diversos momentos neste trabalho, a intervenção das professoras, nas salas ambiente de informática observadas, é parecida e ocorre no mesmo espaço temporal.

Inicia-se o trabalho envolvendo a figura 3 (p. 75) que permite acessar o bloco de aulas 5 a 12 do software, cujo tema denomina-se “Entre Mim e o Outro”. Neste momento, os alunos passaram a ter um contato mais eficaz com a escrita, pois, começaram a vivenciar procedimentos do processo de escrita: planejar, produzir, revisar e reescrever (CADERNO, 2005, p. 64). A atividade em questão propõe o desenvolvimento de uma entrevista com profissionais da escola ou da comunidade. A partir daí, o foco das atividades passou a ser não só o desenvolvimento da competência leitora, mas, também, a produção de textos.

Nas aulas 5 e 6 do projeto, foi trabalhada a temática “Identidades e Culturas”, com diversas animações que favoreceram discussões sobre os diversos tipos de conhecimentos produzidos pelo homem nas diferentes esferas sociais, auxiliando também a leitura, a localização de informações, comparações e inferências.



FIGURA 11 - Animação sobre identidades e culturas.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 12 - Animação sobre identidades e culturas.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 13 - Animação sobre identidades e culturas.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

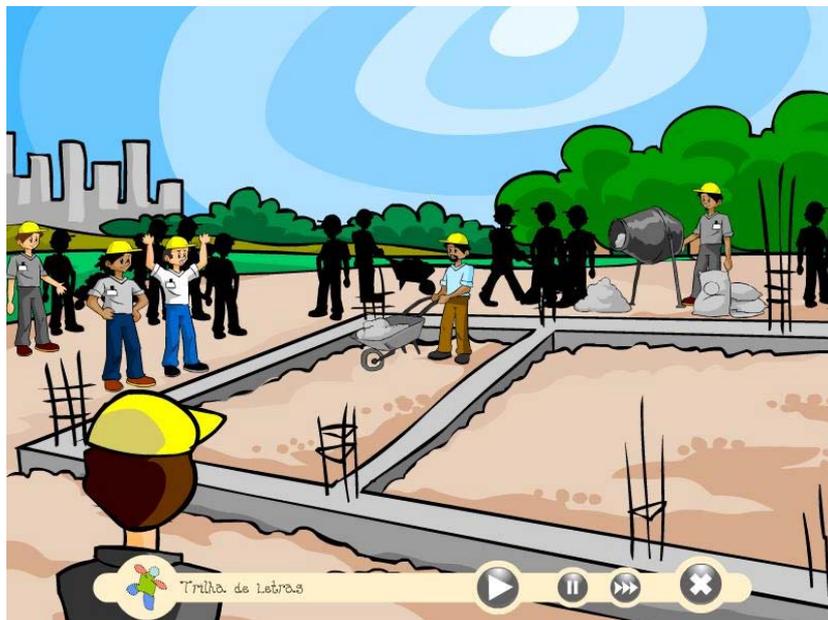


FIGURA 14 - Animação sobre identidades e culturas.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 15 - Animação sobre identidades e culturas.
 Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 16 - Animação sobre identidades e culturas.
 Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Além do trabalho proposto com esta animação, sobre a temática “Identidades e Culturas”, que favoreceu discussões sobre os diversos tipos de conhecimentos produzidos pelo homem nas diferentes esferas sociais, representada pelas figuras de 11 a 16 (p. 88-90), foram trabalhadas a interação e integração dos

alunos, a partir de jogos que favoreceram o contato com várias culturas e através de textos representativos dessas culturas. Como produto final desta temática, os alunos produziram um “hipertexto” onde falaram de si, do seu contexto, do que sabem/conhecem, assim como do que aprenderam com as atividades do projeto “Trilha de Letras”, desenvolvidas até então.

Nas aulas posteriores (aulas 7 a 12), trabalhou-se a temática “Entrevista”, observando-se que, já na temática anterior (aulas 5 e 6), os alunos já fizeram a leitura de algumas entrevistas. Os alunos tiveram à disposição uma diversidade de entrevistas cujo objetivo era o conhecimento deste gênero textual, que possibilitou, entre outras coisas, conhecer um pouco o outro, fazendo uso de algumas estratégias de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios.

Conhecido o gênero, os alunos começaram a utilizá-lo para aprender e estabelecer os procedimentos do processo de escrita: planejar, produzir, revisar e reescrever, a partir da produção de entrevistas realizadas com os profissionais da escola.

Como, nessa temática, as atividades objetivaram trabalhar a competência de escrita das crianças, foi solicitado um diagnóstico sobre os conhecimentos do sistema de escrita dos alunos, principalmente para diagnosticar os que, ainda, estavam no nível de escrita não alfabética, ou seja, os alunos que não fazem a correspondência entre cada fonema e cada letra, que não descobriram que a escrita representa os fonemas da língua (FERREIRO, 1991). O objetivo deste diagnóstico seria o de fornecer ao professor informações sobre o estágio em que os alunos se encontravam na construção de seus conhecimentos sobre o sistema de escrita para que pudessem ser atendidos mediante suas necessidades.

Segundo as professoras das duas turmas pesquisadas, todos os alunos se encontravam na fase alfabética da escrita, o que Ferreiro (1991) analisa, como estar fazendo correspondência entre fonema e letra, já tendo assimilado, que a escrita, representa os fonemas da língua e utiliza as letras com valor sonoro convencional, mesmo não escrevendo ortograficamente correto. As professoras, assim, dispensaram o diagnóstico.

Desnecessário o diagnóstico, as professoras deram continuidade aos roteiros das aulas, especificados no software e na apostila. Notamos ter sido a entrevista com os servidores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e funcionários de todos os setores da escola) a atividade principal desta temática, pois

proporcionou leituras dirigidas de diferentes tipos de entrevista (questionário escrito e gravado), visando ao conhecimento desse gênero textual: a escolha do entrevistado, o planejamento e roteiro (elaboração, digitação, revisão e impressão das perguntas), a realização da entrevista, organização das informações coletadas e produção de texto, revisão e reescrita. Para tanto, foram necessárias, aproximadamente, de 20 a 30 horas-aula, ou seja, seis semanas.

De acordo com as professoras, mesmo com o auxílio do software, que possui um roteiro de elaboração que facilita a compreensão e a realização da entrevista, a atividade pode ser considerada complexa, porém, os oito alunos tiveram um desempenho mais que satisfatório no desenvolvimento da temática. “Em minha experiência com crianças das primeiras séries do Ciclo II do Ensino Fundamental, ainda não havia trabalhado tal atividade com roteiros tão bem elaborados e interativos. As crianças trabalharam em conjunto, compartilharam idéias, socializaram conhecimentos”, relatou a professora da escola *RURAL*. Com a mesma ênfase na pronúncia, a educadora da escola *URBANA* mencionou que “a maioria dos alunos, ainda não tinha trabalhado com tal gênero nas séries anteriores, deixei que expusessem suas idéias, colocando-as em prática. Apenas intervi na elaboração das perguntas, questionando e instigando os alunos a melhorá-las”.

As duas educadoras optaram pela entrevista com os funcionários da escola, facilitando o contato, permissão, coleta de dados e o acompanhamento. Alegaram que conhecer todos os funcionários da instituição onde estudam ajudaria os alunos a respeitarem e a valorizarem tais servidores, trabalhando a noção de cidadania.

Segundo as observações e os relatos, pode-se notar que houve uma intervenção mais efetiva do professor na hora da correção da escrita dos alunos, pois os alunos participantes da pesquisa apresentaram muitos erros de escrita.

Em contraponto ao desapontamento do excesso de erros, verificou-se o entusiasmo pelo acesso ao link “Kid Stúdio”, que permitiu a eles travarem contato com a condição de desenhar os entrevistados, além da possibilidade de uso da máquina fotográfica digital para fotografarem (também um novo contato com uma tecnologia desconhecida da maioria).

O Kid Stúdio, enquanto recurso, pode ser definido como uma oficina de produção artística. Nele, é possível criar: histórias em quadrinhos, convites e cartões, desenhos diversos, faixas e cartazes.

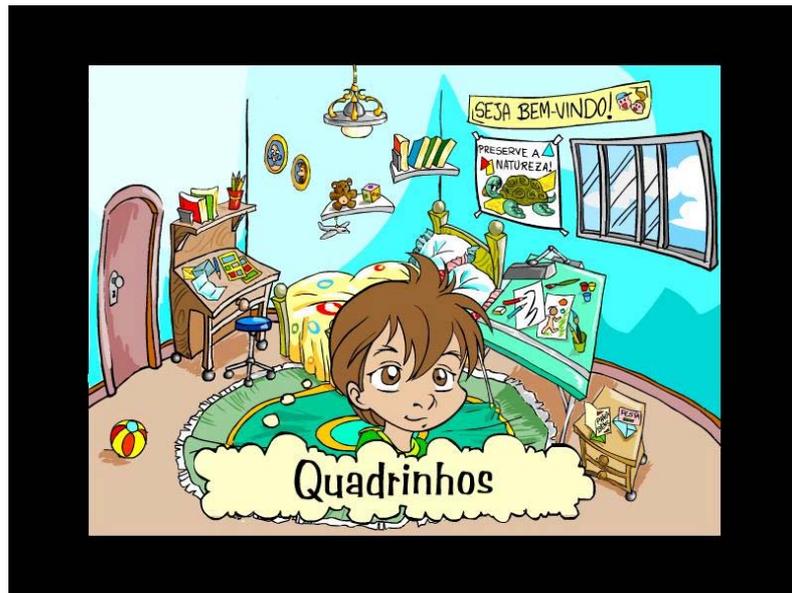


FIGURA 17 - Tela inicial do Kid Stúdio (Contém ícones que permitem acessar as oficinas de produções artísticas).

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

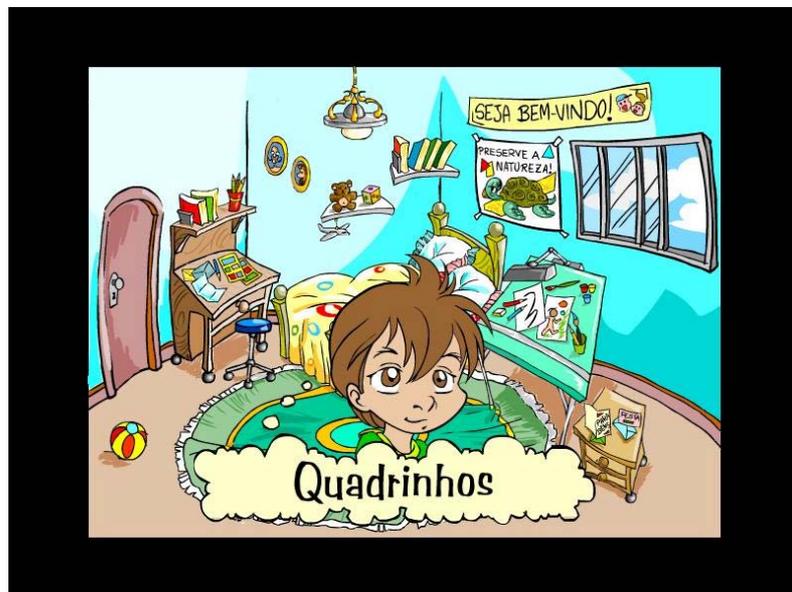


FIGURA 18 - Ícone que possibilita produzir histórias em quadrinhos

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 19 - Ícone que possibilita produzir convites e cartões
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 20 - Ícone que possibilita produzir desenhos
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 21 - Ícone que possibilita produzir faixas e cartazes
 Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Como já mencionado, os alunos da escola *RURAL* (p. 60 e 61) se valeram do recurso de câmera digital, disponibilizada pela própria escola, para fotografar os seus entrevistados. Apoiados pelo Técnico em Informática que assessora os professores, técnico esse que, como mencionado anteriormente, é funcionário disponibilizado pela prefeitura municipal de Lourdes, puderam ilustrar os trabalhos.

Já os alunos da escola *URBANA* (p. 60 e 61) não tiveram acesso a esse tipo de recurso. Não puderam, assim, fotografar seus entrevistados.

Após a correção e formatação dos trabalhos (utilizando recurso do Kid Stúdio e dos aplicativos do próprio computador, inserindo fotos, desenhos, figuras e cores), fizeram uma exposição dos trabalhos nos murais das escolas, com o intuito de informar à comunidade escolar o que os entrevistados fazem, pensam e sentem. Uma forma de socializar conhecimentos e saberes e valorizar o trabalho realizado pela turma.

Destacamos que, na *URBANA*, os trabalhos não foram impressos, em razão do não funcionamento da impressora. A professora solicitou aos alunos que fizessem por intermédio da escrita manual em cartolinas.

Finalmente, encerrando tal atividade, os alunos confeccionaram cartões de agradecimentos aos entrevistados. Na escola *RURAL* os cartões foram

confeccionados no Kid Stúdio. Novamente, os alunos da escola *URBANA*, fizeram os cartões manualmente, pois ainda não tinham o recurso da impressora.

Neste momento, a estruturação do software nos pareceu lógica e compreensível. Percebemos que os temas possuíam uma seqüência gradativa de complexidade, iniciando com as apresentações dos alunos, passando pela elaboração de acordos pedagógicos (regras de convivência) e culminando com a produção de cartazes. Ademais, a seqüência trabalhada permitiu aos alunos trabalhar com o que lhes era mais familiar: o falar, o expressar de idéias e gostos.

Não podemos nos esquecer de que as ações também são voltadas para a interação e integração da turma, o relacionamento e respeito aos demais e suas vivências.

Seguindo tal estruturação, os alunos passaram ao tema da Figura 4 (p. 76), denominado “Quem Sou?” (aulas de 13 a 18 do software e do caderno do projeto), cuja temática é “Leitura e Produção de Texto” que tem o intuito de refinar a relação interpessoal e focar a intrapessoal utilizando textos literários e não literários autobiográficos, verbais e não verbais.

Este tema, que foi desenvolvido em 4 semanas, possibilita ao aluno tentar desenvolver sua competência leitora e escritora, seu raciocínio organizacional e sua oralidade, a partir da leitura de diferentes textos verbais e não verbais, marcados pela primeira pessoa, pela reordenação de textos autobiográficos e populares e da gravação de um texto que foi reordenado. Segundo a apostila do projeto (CADERNO..., 2005), o objetivo deste tema é:

- Favorecer ao aluno a construção de conhecimentos sobre os vários modos de falar de si mesmo, seja em linguagem verbal, por meio da subjetividade de um texto lírico, seja em linguagem não verbal, por meio de traços, imagens e cores;
- Desenvolver algumas capacidades de leitura para a construção de sentidos sobre os textos, tais como localização e comparação de informações, inferências, generalizações, apreciações estéticas e emotivas, além de análise de recursos expressivos utilizados em alguns textos;
- Favorecer o reconhecimento de que quando falamos de nós mesmos estamos falando de quem somos, de como somos. (CADERNO..., 2005).

Conforme as professoras, os alunos, inclusive aqueles que não participam da pesquisa, apresentaram um certo desinteresse inicial nessas aulas, pois o ambiente oferecia muitos textos e alguns muito extensos. Porém, a despeito do relativo desinteresse, as professoras, como veremos abaixo, conseguiram utilizar

algumas metodologias discutidas e elaboradas em grupo, nas capacitações, no Núcleo de Informática da Diretoria de Ensino. Essas ações minimizaram os aspectos desinteressantes da temática e a despeito das dificuldades encontradas, foi possível observar, nos alunos, melhora significativa do nível de leitura e escrita.

Como opções metodológicas para criar interesse, dividiam os alunos em grupos e os textos mais longos em partes; assim cada grupo interpretava um trecho. Colocaram-nos, também, que o trabalho se tornava mais fácil, quando havia ilustrações.

Dentre o conteúdo, trabalhar com músicas foi o que os alunos mais gostaram, principalmente com as que eram mais conhecidas por eles, o que levou as professoras a intensificarem este aspecto do conteúdo.

Finalizando a temática e o tema, houve ainda o trabalho com atividades de ordenação de textos, cujo objetivo foi o de ampliar as capacidades de leitura dos alunos, encontrando melhores seqüências para os textos, fazendo uma reflexão sobre as questões semânticas envolvidas. Além disso, permitiu conhecer um pouco mais as regras do nosso sistema de escrita.

Todo esse processo de colocar aos alunos diferentes tipos de textos para auxiliá-los na escolha do estilo que poderiam utilizar para fazer suas autobiografias, foi avaliado positivamente pelas professoras.

Nas atividades seguintes, ocorreu o planejamento da produção de texto (auto-biografia). Os alunos puderam acessar novamente os textos lidos (havia um link específico para isso) e obtiveram a ajuda do professor que lia alguns trechos de textos que julgaram interessantes ajudando na escolha do aluno.

Essa ajuda no planejamento pareceu-nos importante, pois o ensino do procedimento de planejamento ainda estava começando.

A forma de planejamento trabalhada com os alunos foi o da elaboração de um roteiro que reunia as informações que, possivelmente, comporiam o texto, com os alunos respondendo em cadernos de anotações algumas questões do link “Planejamento” como: “o que acho que é importante falar sobre mim?”; “o que quero que as pessoas saibam sobre mim?”; “o que gosto e o que não gosto em mim?”; “vou falar só das minhas qualidades ou também dos meus defeitos?” e algumas outras perguntas da mesma ordem.

Os alunos pesquisados não tiveram dificuldades de falar sobre os aspectos afetivos e emocionais deles. Planejaram, ordenaram as idéias e

escreveram, individualmente, o texto autobiográfico no caderno de anotações, atribuindo um título ao texto.

Fazemos, aqui, uma consideração importante referente a esta dinâmica de primeiro escrever no caderno, para depois digitalizar os textos. É opinião corrente entre as professoras que é mais fácil para os alunos a ordenação de idéias e a própria escrita quando estas são transferidas primeiro, para o papel para depois serem digitadas. Daí deriva a necessidade, segundo as professoras, de um caderninho para cada aluno. E mais, ouvindo a professora da escola *URBANA*, percebemos que nós, educadores, temos a necessidade de material específico (roteiros já prontos), que como uma bússola orienta nossas práticas (cartilhas, livros didáticos, diários, apostilas direcionadas, coleções, etc.).

A professora, ainda enfatizou que, “seria importante que cada criança recebesse, também, uma apostila do projeto para acompanhamento”.

Após escrever a auto-biografia, os alunos digitaram a produção em link próprio do software.

Segundo as educadoras, as produções realizadas com o auxílio do roteiro previsto no software ficaram mais coesas. Os alunos além de digitar os textos, elaboraram o seu auto-retrato no Kid Stúdio. Na escola *URBANA*, a limitação dos equipamentos impediu a utilização integral do software pelos alunos envolvidos no projeto. Nesta escola, essa atividade necessitou de seis horas-aula para serem desenvolvidas, o dobro de tempo que os alunos da escola *RURAL* utilizou, havendo, ainda, a necessidade de rodízio de turmas nas atividades desenvolvidas.

Em continuidade, cada dupla realizou a revisão de seus textos, seguindo critérios estabelecidos no software, mas que as professoras disponibilizaram em um cartaz. Os critérios eram:

- O texto tem sentido, você entendeu o que ele diz?
- Está em primeira pessoa do singular?
- Fala sobre si mesmo?
- O aluno produziu um texto que o descreve, que diz como ele é?
- O texto tem título?
- O título dá alguma idéia (pista) sobre o texto?
- As palavras e frases estão escritas de forma adequada, considerando o gênero que o aluno escolheu? (CADERNO..., 2005, p. 110).

Seguindo tal roteiro, puderam corrigir erros e omissões de informações. Com a adequação dos textos, puderam imprimir o trabalho pronto, salvo os alunos

da escola *URBANA*, cujos trabalhos, a professora precisou imprimir no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional da Diretoria de Ensino, pois, a impressora da Sala Ambiente de Informática ainda não estava disponível.

Tal atividade, encerrou a Fase 1 do Módulo 1.

5.2.5 Analisando as atividades desenvolvidas e o desempenho dos alunos outubro / novembro / dezembro de 2005

Neste período foi desenvolvido o tema “Entre culturas. Quem somos?” (aulas 19 a 44) – Figura 5 (p. 77). Este tema inicia a Fase 2 do Módulo 1 do Projeto Trilha de Letras.

No início do mês de outubro, os professores do projeto foram convocados para Orientação Técnica no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional da diretoria de Ensino de Birigui, onde receberam capacitação para o desenvolvimento dessas aulas. Adquiriram, também, o CD de instalação que habilitava este último bloco de aulas do Módulo 1.

Nesta fase trabalharam-se as seguintes temáticas: “leitura e produção de hipertextos”; “leitura de provérbios, fábulas, contos populares, adivinhas, mitos e lendas”. Aferimos que o desenvolvimento dessas temáticas engloba todas as aulas do tema (19-44), uma vez que interagem entre si. Pode-se afirmar, ainda, que este tema foi o mais complexo até então, estimulando muito a competência leitora em ambientes digitais, de interpretação, exigindo dos alunos, maior concentração e habilidade nas atividades previstas no software, implicando utilizar procedimentos e estratégias variados como a utilização de dicionário eletrônico. Salientamos que o exigir de competências não se restringiu aos alunos, abrangeu também os professores que precisaram de fundamentação teórico-prática para desenvolver com os alunos o trabalho com hipertextos.

Além da capacitação, receberam material de apoio teórico, alguns textos anexados na própria apostila do projeto como o artigo de Ramal (2000) – “Ler e escrever na cultura digital”. Texto este, embasado em Mikhail Bakhtin e Pierre Lévy onde a autora faz um retrospecto sobre a história da comunicação humana, o ensino da língua ministrado nas escolas, assunto já discutido no 2º capítulo deste

trabalho e que Ramal (2000) enfatiza: “[...] no Brasil, conhecemos uma realidade análoga, quando na educação das crianças são impostas as normas da língua “cultura”, desprezando os saberes que elas trazem do próprio meio cultural”.

Ramal (2000) defende uma escola em que a simultaneidade de vários saberes se desenvolve independentemente, mas dentro da mesma totalidade, o que, segundo ela, Bakhtin denomina de “polifonia”. Diferente do monologismo, na perspectiva polifônica, não há uma única forma de interpretar e entender um texto e também não reconhece padrões e formas definidas, mas admite o diálogo e a reconstrução possível de sentidos, valoriza a participação e o complemento feito pelo leitor.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico. [...] Em qualquer momento do diálogo existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos que serão recordados e reviverão em um contexto e num aspecto novo (BAKHTIN, 1985 apud RAMAL, 2000, p. 68).

Diante da análise da história da comunicação, aborda uma nova forma de escrita e comunicação na sociedade atual, pautada na informática e mídias – o hipertexto, relacionando-o com o campo educacional. Fala com propriedade da estrutura do hipertexto como mediação para a construção do conhecimento, implicando novas formas de ler, escrever, pensar e aprender, vendo-o como forma de produzir e organizar conhecimentos, substituindo sistemas conceituais e lineares.

Incidimos, aqui, sobre a complexidade deste bloco de aulas não só para os alunos. Essa estrutura de texto, embora já comum à maioria dos internautas (incluindo os professores), ainda não é utilizada em nossas práticas pedagógicas, ora pela ausência de recursos materiais (computadores e acesso a internet), ora pela dificuldade que nós, educadores, temos em internalizar essa forma comunicacional da cultura digital, a linearidade de nosso currículo e também o que, para nós, teve um peso maior: a escassez do tempo disponibilizado para tal atividade, não permitindo o aprofundamento necessário.

Assim posto, observamos que o trabalho com a hipertextualidade, não teve o tempo merecido para seu melhor desenvolvimento. Mas reconhecemos que, mesmo não tendo o merecimento devido, abriu aos alunos a possibilidade do trabalho com procedimentos e estratégias variadas, criando condições para que os alunos investigados, em situações oportunas, venham a se instrumentalizar melhor, podendo, então, fazer um bom trabalho com essa nova forma de escrita.

Posteriormente, o trabalho contemplou um gênero muito presente em nosso cotidiano: ditos populares e provérbios. São esses textos, geralmente curtos, que sintetizam uma máxima popular que, muitas vezes, pretende dar um aconselhamento ou um ensinamento a partir da vivência do povo. Por assim ser, motivou e ajudou na interpretação da simbologia dessa linguagem, principalmente pelas imagens disponibilizadas.



FIGURA 22 - Ilustração do provérbio *Pedro entrou pelo cano*.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 23 - Ilustração do provérbio *Maria mora lá onde o Judas perdeu as botas*.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 24 - Ilustração do provérbio *Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.*

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

O jogo, “Roleta de Provérbios”, que sucedeu a primeira atividade (de interpretar a partir das imagens, os ditos populares e provérbios), também despertou interesse nos alunos, segundo a professora da escola *RURAL*, tal motivo se deu pelo fato de que, “quando os alunos conhecem bem um texto, a ponto de guardá-lo na memória, contribui muito, principalmente para aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem”. Tiveram a oportunidade, ainda, de criar no Kid Stúdio, histórias em quadrinhos de acordo com os provérbios trabalhados, fortalecendo o entendimento.

O projeto Trilha de Letras, também, não deixou de contemplar a questão da ética que tem sido muito enfatizada nas propostas atuais de ensino (como nos Parâmetros Curriculares Nacionais); assim sendo, o projeto, no bloco de aulas 23 e 24 discorreu sobre as fábulas, suscitando boas discussões em torno de temas como a solidariedade, a (in) justiça social, a vaidade, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo etc.

Atividade esta, desenvolvida no início do mês de novembro e, a nosso ver, despertou mais interesse nos alunos, do que o trabalho com o hipertexto.

Esse tipo de texto (fábulas), teve por nós, neste trabalho, um tratamento especial. Apenas lembrando, foi com uma dessas pequenas narrativas que solicitamos aos alunos, participantes desta pesquisa, uma reescrita de texto que nos serviu de avaliação de entrada: “A convenção dos Ratos”, uma fábula de Esopo,

nos permitindo diagnosticar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos pesquisados.

Assim, o trabalho desta temática foi dividido em partes: primeiro, a leitura e discussão das fábulas pelas professoras e alunos fora do ambiente digital (foram disponibilizadas cópias de algumas fábulas para os alunos). Fizeram uma reflexão sobre a característica das fábulas de sempre terminarem com uma “moral da história”: frases que aparecem em destaque e resumem o conselho ou ensinamento dado pelo texto. Frases essas, que nada mais são, que os provérbios. Resgataram algumas informações sobre os fabulistas mais conhecidos como Esopo, Jean La Fontaine e Monteiro Lobato. Exploraram três versões sobre a cigarra e a formiga. “A Cigarra e a Formiga” de Esopo; “A Formiga Boa” e a “Formiga Má” de Monteiro Lobato. Segundo o roteiro da apostila do projeto, discutir as várias versões sobre o mesmo texto é uma estratégia muito importante para explorar os diálogos entre os autores e suas diferentes épocas e visões de mundo.

Na segunda parte, o trabalho foi no ambiente do software, na aula multimídia “Palavras Intrusas e Histórias Confusas”, que também propiciou uma reflexão e exercício sobre o aspecto de coerência e coesão textual, por meio da utilização de estratégias de leitura como a localização de informações, verificação, inferência e comparação.



FIGURA 25 - Tela de apresentação da aula *Palavras Intrusas e Histórias Confusas*
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

PALAVRAS INTRUSAS, HISTÓRIAS CONFUSAS

As cenas abaixo ilustram corretamente a fábula **O CÃO E A SOMBRA**. Entretanto, algumas palavras se infiltraram no texto, tornando-o incorreto. Leia atentamente a fábula, comparando-a com as ilustrações. Descubra quais são essas palavras intrusas e clique nelas. Depois, clique no botão **CONFERRIR**.



O CÃO E A SOMBRA

UM VELHO CÃO IA ANDANDO PELA PONTE A CAMINHO DE CASA COM DOIS PEDAÇOS DE OSSO ROUBADOS NA BOCA. DE REPENTE, VIU SUA IMAGEM ESPETADA NA ÁGUA. FICOU TODO ANIMADO, PENSANDO QUE ESTAVA VENDO OUTRO CÃO COM DOIS PEDAÇOS DE CARNE. NUM ESTALO, ABOCANHOU A SOMBRA PARA PEGAR AS OUTRAS CARNES.

QUANDO ABRIU A BOCA, QUE TRISTEZA...! DEIXOU CAIR NO RIO A CARNE QUE JÁ ERA DELE.

MORAL DA HISTÓRIA?
A FOME NÃO LEVA ANADA.

CONFERRIR LER VERSÃO CORRETA

M C < X > A

FIGURA 26 - Ilustração da aula *Palavras Intrusas e Histórias Confusas – O cão e a sombra*.

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

PALAVRAS INTRUSAS, HISTÓRIAS CONFUSAS

As cenas abaixo ilustram corretamente a fábula **O LOBO E O BURRO**. Entretanto, algumas palavras se infiltraram no texto, tornando-o incorreto. Leia atentamente a fábula, comparando-a com as ilustrações. Descubra quais são essas palavras intrusas e clique nelas. Depois, clique no botão **CONFERRIR**.



O LOBO E O BURRO

UM BURRO PASTAVA, TRANQUÍLO, QUANDO VIU UMA ONÇA À ESPREITA. SENTIU UM CALAFRIO QUE FEZ ARREPIAR A CRIMA. ESTAVA EM PERIGO! TINHA DE PENSAR RÁPIDO.

ENTÃO IMAGINOU UM PLANO PARA SALVAR A SUA PELE. FEZ-SE DE DANÇARINO E SAIU BAILANDO SEM DIFICULDADE. QUANDO A ONÇA APARECEU, TODA ALEGRE, O ESPERTO BURRINHO CONTOU QUE TINHA UM ESPINHO PONTUDO ENFIADO EM SUA CARA.

—AI, AI, POR FAVOR, TIRE O SAPATO DA MINHA PATA!
—IMPLOROU. SE A SENHORA NÃO TIRAR, VAI FICAR COM ELE ENGESSADO NA SUA GARGANTA QUANDO ME ENGOLIR. JÁ IMAGINOU QUE TRAGÉDIA?!

A ONÇA PENSOU E PENSOU. DE FATO, NÃO QUERIA SE DIVERTIR NA HORA DE COMER O SEU ALMOÇO. ENTÃO DISSE QUE TIRAVA.

O BURRO LEVANTOU A PATA E ELA COMEÇOU A PROCURAR O SAPATO, TODA CHEIA DE CUIDADOS. FOI AÍ, NESTE EXATO MOMENTO, QUE O BURRO DEU O MAIS PODEROSO E FANTÁSTICO GIRO DA HISTÓRIA, ACABANDO COM A TRISTEZA DA ONÇA.

E ENQUANTO A ONÇA SE LAMENTAVA TODA DOLORIDA E TONTA, O BURRO LÁ IA RODOPIANDO PARA O HORIZONTE, BEM SATISFEITO COM A VIDA.

MORAL DA HISTÓRIA?
ACEITE OS FAVORES INESPERADOS.

CONFERRIR LER VERSÃO CORRETA

M C < X > A

FIGURA 27 - Ilustração da aula *Palavras Intrusas e Histórias Confusas – O lobo e o burro*.

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Por último, os alunos produziram no Kid Stúdio, desenhos que representassem o sentido literal dos provérbios.

Ainda na primeira quinzena de novembro, as professoras iniciaram as atividades das aulas do número 25 ao 28. Aulas essas, que contemplavam a produção de um hipertexto.

Para isso, os alunos retomaram o texto produzido no ambiente “Quem Sou”, onde haviam escrito sobre eles (texto em primeira pessoa), e produziram outros com o intuito de selecionar os hiperlinks nos textos e criar os links entre os textos.

Embora tenha causado certa “desordem”, exigindo uma intervenção e atendimento mais individual pelas professoras, elas relataram que se surpreenderam com os alunos pesquisados. Avaliando-os neste momento, as educadoras afirmaram que houve um avanço significativo no desempenho destes, no aspecto de entendimento, criação e habilidade em “mexer” com o computador. Importante colocarmos que os alunos da escola *RURAL*, tiveram mais recursos disponíveis, como a internet onde puderam buscar gifs, figuras, sons, fotos, narrações etc. “Demonstraram mais interesse em clicar desenhos, do que textos”, nos colocou a professora.

Nas aulas seguintes, 29 a 32, já na segunda quinzena de novembro, buscou-se estimular a leitura, a imaginação e a produção de texto. Houve, aqui, o trabalho com “contos populares”. Este bloco teve início com a animação “História de Terror”, onde a linguagem verbal estava pouco presente.

Como em outras situações deste fim, o objetivo foi o de mobilizar as capacidades leitoras em diferentes linguagens. As professoras tiveram também à disposição, um texto intitulado “Contos populares e a vida do homem”, para trabalharem com os alunos no intuito de aprenderem sobre as características dos contos populares, desenvolvendo também estratégias de leitura de hipertexto.

Consoante as professoras, este texto causou desinteresse por ser muito extenso; assim utilizaram o dicionário impresso e o digital para definirem contos; refletiram e interpretaram coletivamente sobre o assunto, depois utilizaram o recurso “bloco de notas” para fazer as anotações do que entenderam e acharam interessante.

Posterior a essa atividade, trabalharam com a ordenação de trechos de contos e anedotas por meio do jogo “Tabuleiro do Espanto”, permitindo ordenar

esses contos de maneira mais rápida possível, observando os aspectos de coerência e coesão textuais, ampliando a capacidade leitora dos alunos.



FIGURA 28 - Tela de acesso do jogo *Tabuleiro do Espanto*.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 29 - Jogo *Tabuleiro do Espanto*.
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 30 - Jogo *Tabuleiro do Espanto*.

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Este jogo não surtiu o efeito desejado, principalmente para os que apresentavam maiores dificuldades. Por exigir mais rapidez, somente os alunos, com facilidades maiores na leitura, conseguiram atingir o objetivo proposto. Porém, as histórias de terror chamaram a atenção dos alunos; eles gostaram e, segundo as professoras, foi possível trabalhar a proposta, facilitando também o trabalho de releitura e recontagem de um conto, por meio oral, escrito e através de desenhos no Kid Stúdio, objetivo das aulas 33 a 36.

Já nas aulas 37 a 40 os alunos puderam definir mitos e lendas, através de uma animação e também com o auxílio do dicionário impresso e digital. Puderam conhecer alguns mitos e lendas do Brasil e de outros países, compartilhando as leituras.



FIGURA 31 - Animação de *contos e mitos*

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)



FIGURA 32 - Animação de *contos e mitos*

Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Estes gêneros textuais, como as fábulas e as histórias de terror, aguçam a imaginação das crianças. “Esses textos simples de fácil entendimento explicam a criação do mundo, dos rios, das estrelas, também trazem à tona bruxas, monstros, lobisomem, fantasmas e até Frankenstein. Não intimidam os estudantes, que, munidos de muita coragem e criatividade, relatam causos que ouviram desde

pequeninhos por seus avós, tios, pais, vizinhos; criam novos mistérios para serem desvendados e desafiam os colegas”, nos relatou a professora da escola *URBANA*.

Através de uma atividade com fábulas, lendas e mitos, podemos despertar, nos alunos, o hábito da leitura e da escrita, da criação e da produção.

A lenda da “Loira do Banheiro”, segundo as professoras, foi a que os alunos mais gostaram, pois a história acontece num banheiro de escola, situação que os leva a se imaginarem protagonistas da mesma. Os alunos se interessaram muito, chegando a afirmar que já até viram a loira. Assim sendo, as professoras seguiram um roteiro de questões específico para essa lenda, estimulando o debate: “você já ouviu falar nesta lenda?”; “conhece outra versão?”; “a lenda da loira tenta veicular um comportamento desejado para as crianças na escola?”; “você conhece lendas que tentam transmitir um comportamento ideal?”; foram essas, entre outras perguntas, que instigaram os alunos ao debate e reflexão.



FIGURA 33 - Animação e história da lenda da Loira do banheiro
Fonte: (SOFTWARE..., 2005)

Finalizando a Fase 2 do Módulo 1, as atividades das aulas 41 a 44 tiveram como objetivo a revisão e a ampliação do hipertexto produzido pelos alunos nas aulas anteriores. E foi no decorrer dessas aulas, na primeira quinzena de dezembro, que retornamos às salas para aplicarmos a avaliação de saída nos alunos.

Os professores também receberam a orientação oriunda da Equipe Central do Projeto, via Diretoria de Ensino, para aplicarem tal avaliação. E como nós, seria através de uma reescrita. O texto escolhido por essa equipe foi a Lenda da Loira do Banheiro, cujo impresso e roteiro veio pronto, cabendo ao professor somente aplicá-la.

Acreditamos que tal escolha se deu, pelo interesse e motivação que causou nos alunos, quando trabalhada. Assim, percebemos que poderíamos nos valer deste trabalho para realizarmos a avaliação final. E assim o fizemos. Agendamos, com os professores, o dia e horário para acompanharmos a sua aplicação.

Atentamos para o fato de que os alunos, neste último contato, estavam mais seguros, participativos, embora já apresentassem certo cansaço, pois já estavam no final do ano letivo, o que não atrapalhou nossa investigação sobre a aplicabilidade do software.

Nas considerações apresentadas a seguir, com base nas informações coletadas, mostraremos os resultados obtidos.

5.3 Os Resultados Parciais

Nessa investigação, interessou-nos, enquanto pesquisadores qualitativos, não só o produto com os resultados que iremos apresentar a seguir, mas também o processo, com as observações da estrutura escolar, as novas metodologias e a prática docente (WEISZ, 2002), para atender crianças com dificuldade de aprendizagem; portanto, os resultados não foram aferidos baseados apenas na avaliação dos aspectos notacionais da escrita e leitura. Durante todo o processo, ficou claro que não poderíamos dissociar a observação detalhada do indivíduo dentro do contexto social que estava. Seu comportamento, suas tentativas, o acompanhamento, mediação e intervenções que sofreu foram, para nós, aspectos relevantes na aferição dos resultados, caracterizando o que Bogdan e Biklen (1994) declaram ser verdadeiro: “[...] que as descrições dos fenômenos estão impregnadas de significados que o ambiente lhes concede”.

Isso porque, como se trata de um processo complexo, os resultados em sua plenitude são produtos desse processo; assim sendo, são indissociáveis em relação às suas causas, devendo ser reconhecidos como um fato repleto de sentido político em si mesmo.

Porém, para uma observação mais detalhada e apurada das conquistas e do que ainda há a superar pelos nossos alunos, se faz necessário o registro dessa avaliação final que foi construída, como a inicial, a partir de uma reescrita de texto.

O texto escolhido, como já mencionado, também, do tipo fantasiástico, foi uma lenda, “a da loira do banheiro”. Importante salientar que essa avaliação, a partir da reescrita, havia sido aplicada pelas duas professoras responsáveis pelas aulas do projeto. Já havíamos observado o quanto este gênero provocara interesse e motivara os alunos nas aulas anteriores; e, tendo acompanhado a aplicação da avaliação pelas professoras, notamos a facilidade dos alunos em desenvolverem a atividade. Nesta avaliação, realizada pelas professoras do projeto, não intervimos em momento algum, apenas observamos. Também não procuramos fazer a leitura destas, pois achamos que essa atitude poderia parecer uma “fiscalização” do trabalho docente.

No entanto, aproveitando o interesse e a facilidade demonstrada pelos alunos na aplicação dessa avaliação final, nós, pesquisadores, resolvemos reapplicá-la quinze dias após, no intuito de utilizá-la, também, como análise, não somente de maneira somativa, mas também formativa.

Analisemos a tabela:

TABELA 5 - Dificuldades Diagnosticadas nos Alunos Pesquisados (Avaliação Final).

ALUNO	IDADE	ESCOLA	ITENS QUE APRESENTAM DIFICULDADES ⁶																										
			1 ^a	1b	1c	1d	1e	1f	1g	1h	1i	1j	1k	1l	2a	2b	2c	2d	2e	3a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	3h	3i	3j
R1	11	RURAL	Amarelo				Amarelo	Vermelho										Amarelo								Amarelo	Verde		Verde
R2	11	RURAL	Amarelo				Amarelo			Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho				Amarelo								Amarelo	Verde		Verde
R3	11	RURAL	Verde		Verde		Amarelo			Verde	Amarelo	Vermelho				Amarelo			Verde	Verde	Verde				Amarelo	Amarelo		Amarelo	
R4	11	RURAL	Verde		Amarelo		Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde					Verde									Amarelo	Amarelo			
U1	13	URBANA	Verde		Verde		Amarelo			Verde	Vermelho	Vermelho			Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo							Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
U2	11	URBANA	Amarelo		Vermelho		Verde	Amarelo		Amarelo	Vermelho	Vermelho						Amarelo								Amarelo	Amarelo		
U3	12	URBANA	Verde				Verde			Vermelho	Vermelho							Amarelo								Amarelo	Amarelo		
U4	12	URBANA	Amarelo		Amarelo		Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde			Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde				Amarelo	Verde	Amarelo		Amarelo

LEGENDA:

- ITEM ONDE A DIFICULDADE PERMANECE
- ITEM ONDE HOUVE MELHORIA NO DESEMPENHO
- ITEM ONDE O ALUNO SUPEROU A DIFICULDADE
- ITEM ONDE O ALUNO PASSOU A TER DIFICULDADE

Sobre o desempenho da leitura e escrita de cada aluno participante da pesquisa, a partir da análise do gráfico, após a aplicação do software “Trilha de Letras” podemos constatar:

Da escola *RURAL*

ALUNO R1: melhorou na transcrição de idéias para a fala. Apresentou facilidades de escrita, enriquecendo o texto com idéias próprias na reescrita; colocou título na produção, o que não havia feito na primeira avaliação. Continua apresentando erros ortográficos e passou a utilizar marcas de oralidade no texto escrito: “e teve um dia”, “e insistino”, “e ele dize”, “e teve uma hora”. Utiliza e repete muito a conjunção “E” sempre que precisa iniciar um pensamento. A nosso ver, essa dificuldade que passou a apresentar é fruto do enriquecimento de idéias e vocabulário. Como passou a escrever mais, precisa desse elemento de ligação, fato que deverá ser trabalhado no próximo ano pelos professores.

⁶ Para compreensão dos itens avaliados, consultar as páginas 65 e 66.

ALUNO R2: Seu discurso escrito melhorou muito; na questão de conteúdo essa melhora foi significativa. Houve enriquecimento de idéias e vocabulário passando a utilizar palavras como “aproximadamente”, “abalada”; passou a usar mais recursos básicos de coesão textual. Continua omitindo letras em algumas palavras, porém, não mais as inverte; também permanece com dificuldade na pontuação e continua utilizando marcas de oralidade no texto: “aí ela pegou”, “aí ela subiu”. Diminuiu a incidência de erros ortográficos, porém, notamos que houve troca de letras na palavra “porta”, escreveu “borta”, o que não havia ocorrido na primeira avaliação. Entendemos que isto também ocorreu, pelo fato de ter escrito bem mais, na segunda avaliação.

ALUNO R3: A nosso ver, foi o aluno que apresentou, na primeira avaliação, mais dificuldade de expressar idéias, fugindo um pouco da real versão da fábula. Na segunda avaliação, apresentou-se mais participativo, tranquilo, compreendendo melhor as comandas solicitadas. Notamos avanços no discurso escrito, porém permanece com erros ortográficos, principalmente nas palavras com a letra “R”, “coreu”, “moreu”, “escoregou”, “corendo”, “matra” (matar). Erros comuns nas primeiras séries do Ciclo I, que deveriam ser trabalhados nas séries seguintes, o que geralmente não acontece, pois é comum a idéia de que alfabetizar limita-se à 1ª e 2ª séries do Ciclo I. Apresenta, também, dificuldade na acentuação e um conflito ao escrever palavras com “U” e “L”. Percebemos que, ao escrever palavras com a grafia “U”, escrevia corretamente na primeira tentativa, mas na incerteza colocava a letra “L” por cima. Este aluno, dentre outros, é o exemplo da falta de intervenções pontuais e específicas do professor e também da ausência de um ambiente favorável, no qual, com a utilização de diversos cartazes e vários tipos de textos, viesse a superar as dificuldades.

ALUNO R4: Em nossa observação, constatamos que, desta escola, este aluno teve o melhor desempenho ao superar suas dificuldades. Apesar de não apresentar melhora na pontuação, acentuação e concordância, apresentou avanços no aspecto notacional do discurso escrito, utilizando idéias próprias na reescrita, enriquecendo o texto com palavras de grafia complexa sem erros: “desceu”, “aterrorizante”; e outras com erros comuns: “trajedia”, “afaleceu”, “abaladimos”, erros estes que deveriam ser trabalhados gradativamente, pois, quem de nós não precisa consultar um dicionário para sanar dúvidas? Ainda considerando que, no momento da avaliação, não havia o recurso de consulta de verbetes para que

pudessem utilizar, observamos um aspecto interessante. O aluno, ao escrever a palavra “resistir”, utilizou o “x”, associando a “existir”. Associação, a nosso ver, correta, ou seja, o que chamamos de erro construtivo. Quanto ao comportamento, mostrou-se mais seguro e interessado.

Da escola *URBANA*

ALUNO U1: ainda apresenta muitas dificuldades na escrita e na leitura, permanece com problemas de segmentação de palavras, omissão e troca de letras, principalmente o “T” pelo “D”. Porém utiliza parágrafos em seu texto. Na primeira avaliação modificou alguns pontos da história; já na segunda, verificamos que atentou para detalhes quando reescreveu a lenda, enriquecendo seu texto com novas palavras, escritas, embora, com muito erros. Nos chamou a atenção o fato de esse aluno utilizar o substantivo coletivo “molho”, ao referir-se às chaves que a servente foi buscar. É certo que escreveu com erros, mas tal ação reflete que o aluno está transferindo conceitos aprendidos.

ALUNO U2: notamos considerável avanço em seu desempenho, principalmente em seu discurso; desenvolveu suas idéias, porém observamos que falta mais clareza em transcrevê-las; ainda apresenta muitos erros ortográficos, além de alguns problemas de paragrafação; neste caso, aceitável, visto que passou a escrever mais. Na primeira avaliação, não transcreveu o final da história; já na segunda, transcreveu o início, o meio e o fim, de maneira coerente e seqüenciada.

ALUNO U3: foi rápido ao realizar a avaliação. Não esperou o final da comanda para começar a escrever; reescreveu a história sem parar e nem questionar. Mostrou-se calmo e muito seguro, terminou primeiro que os colegas. Analisando sua avaliação, nos ficou claro que o aluno gosta de escrever, principalmente sob forma de diálogos e isso é um ponto positivo, precisando, apenas, ser bem trabalhado na maneira como transcreve a fala para a escrita.

Apresenta muitos erros ortográficos (mais que os outros alunos); sua caligrafia dificulta a leitura, porém notamos avanços no uso da pontuação, parágrafo e no uso de argumentos e idéias que enriqueceram o texto. Também fez associação das palavras “resistir” e “existir”, reafirmando o aspecto do erro construtivo. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, este aluno é faltoso e apresenta problemas de indisciplina nas aulas regulares e intervalos; consultamos a professora do projeto e ela nos confirmou sobre as faltas; contudo, afirmou que o aluno não apresentava

problemas disciplinares na sala de informática. Quando comparecia às aulas, era interessado e comprometido com a realização das atividades. Acreditamos que as faltas nas aulas do projeto tenham comprometido um melhor rendimento do aluno.

ALUNO U4: dentre todos os alunos, este foi o que apresentou e apresenta maior dificuldade de aprendizagem. Oriundo de uma escola municipal do Estado do Piauí, às vezes faltava às aulas do projeto. Podemos observar melhoras em seu discurso escrito e também o enriquecimento de seu vocabulário. Houve um avanço entre as duas avaliações, embora o texto da segunda permaneça sem parágrafos, pontuação, acentuação e com muito erro ortográfico. Nas duas reescritas, não deu um final para a história, e na segunda, não atentou para detalhes observados por todos os outros alunos, como a questão do “sangue” e do “coma”. A nosso ver, dos oito alunos pesquisados, este é o que precisa de um trabalho mais individualizado. Mesmo sendo tímido, interagiu com a máquina, nunca deixando de realizar as atividades solicitadas, mesmo com a intervenção direta da professora e da ajuda dos amigos.

Sobre o aspecto notacional de leitura, observamos que todos os alunos apresentaram avanços consideráveis, lembrando e fazendo saber que, na primeira avaliação, utilizamos um texto curto de fácil entendimento: a fábula “O Conselho dos Ratos”, onde 100% dos alunos pesquisados apresentaram dificuldade na leitura em voz alta com fluência. Não realizamos avaliação com textos curtos e longos de difícil entendimento por entendermos que deveríamos respeitar o ritmo dos alunos. Já, na segunda avaliação, a reescrita foi feita a partir de um texto longo: “A Lenda da Loira do Banheiro”, mas também de fácil entendimento; porém, apesar de longo, o texto possibilitou avaliar a melhora na leitura.

Atribuimos essa melhora à aplicação do software como também ao interesse dos alunos no texto. Constatamos que, quando a história, ou o gênero agrada, o trabalho se torna mais fácil. Eles gostaram da lenda. Tanto é que podemos perceber o seguinte: salvo o aluno “U4”, todos os outros atentaram para detalhes que chamaram a atenção no texto: “ficou em coma dois dias”, “muito sangue” e a “forma da loira aparecer”. Assim, quando foram reescrever, estavam mais familiarizados, o que aguçou a imaginação, fazendo com que extrapolassem a escrita com idéias próprias. A reaplicação da lenda permitiu a fixação das palavras, ampliando o vocabulário que, como sabemos, era muito restrito.

Constatamos que essa melhora na leitura pelo interesse do gênero textual, caracteriza o que Rojo (2004), Soares (2001), Weisz (2002) e Ferreiro (1996) abordam sobre a distância e diferença existentes entre a fala e a escrita. A fala, segundo os autores, é um instrumento particular, informal, sem necessidade de cumprimento de regras. Ao passo que a escrita exige utilização de normas da língua. Assim, a atividade de transcrever a fala (prazerosa) para a escrita (preocupando-se com regras) realmente se torna mais difícil.

Poderemos observar melhor essa afirmação, a partir da análise da TABELA 6 que é uma extensão estatística da TABELA 5, haja vista que a TABELA 5 elenca as dificuldades, o que foi resolvido destas dificuldades e aquelas que apenas arrefeceram; enquanto que a TABELA 6, por trabalhar com números, identifica apenas a situação inicial e a superação integral desta circunstância, não logrando informar quando as dificuldades foram apenas minimizadas.

Para um melhor entendimento da tabela abaixo, esclarecemos que 100% na escola *RURAL* e na escola *URBANA* correspondem a 4 (quatro) alunos, enquanto que, no total, 100% equivale a 8 (oito) alunos.

TABELA 6 - Porcentagem de alunos que apresentam dificuldades nos itens avaliados. (Primeira e Segunda Avaliação).

ITENS	ESCOLA 1 Nº DE ALUNOS QUE APRESENTAM A DIFICULDADE		%		ESCOLA 2 Nº DE ALUNOS QUE APRESENTAM A DIFICULDADE		%		TOTAL			
	1ª AVAL	2ª AVAL	1ª AVAL	2ª AVAL	1ª AVAL	2ª AVAL	1ª AVAL	2ª AVAL	ALUNOS		%	
									1ª AVAL	2ª AVAL	1ª AVAL	2ª AVAL
1a	4	4	100%	100%	4	4	100%	100%	8	8	100%	100%
1b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1c	2	2	50%	50%	2	3	50%	75%	4	5	50%	62,5%
1d	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1e	4	4	100%	100%	4	4	100%	100%	8	8	100%	100%
1f	1	1	25%	25%	2	2	50%	50%	3	3	37,5%	37,5%
1g	1	1	25%	25%	1	1	25%	25%	2	2	25%	25%
1h	2	2	50%	50%	3	3	75%	75%	5	5	62,5%	62,5%
1i	3	2	75%	50%	1	4	25%	100%	4	6	50%	75%
1j	1	1	25%	25%	1	1	25%	25%	2	2	25%	25%
1k	1	-	25%	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1l	3	1	75%	25%	1	2	25%	50%	4	3	50%	37,5%
2a	1	2	25%	50%	-	2	-	50%	1	4	12,5%	50%
2b	1	1	25%	25%	2	2	50%	50%	3	3	37,5%	37,5%
2c	-	-	-	-	2	2	50%	50%	2	2	25%	25%
2d	4	4	100%	100%	4	4	100%	100%	8	8	100%	100%
2e	1	-	25%	-	1	1	25%	25%	2	1	25%	12,5%
3a	1	-	25%	-	1	1	25%	25%	1	1	12,5%	12,5%
3b	2	-	50%	-	2	1	50%	25%	4	1	50%	12,5%
3c	-	-	-	-	-	1	-	25%	-	1	-	12,5%
3d	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3e	2	2	50%	50%	2	2	50%	50%	4	4	50%	50%
3f	4	4	100%	-	4	4	100%	100%	8	8	100%	100%
3g	2	-	50%	-	2	2	50%	50%	4	2	50%	25%
3h	1	1	25%	25%	-	-	-	-	-	1	-	12,5%
3i	3	1	75%	25%	2	1	50%	25%	5	2	62,5%	25%
3j	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A síntese das considerações sobre o desempenho de cada aluno pesquisado, contendo, também, os dados da primeira avaliação (TABELA 4) nos possibilitou uma avaliação comparativa, para constatar os desempenhos dos alunos em cada aspecto notacional de escrita, do discurso escrito e da leitura, verificando, assim, se superaram, permaneceram ou avançaram em suas dificuldades de aprendizagem, após a aplicação do software “Trilha de Letras” e, até mesmo, se passaram a ter outras dificuldades não apontadas na primeira avaliação.

Após análise das tabelas comparativas dos dados coletados na avaliação de entrada e de saída, podemos considerar que:

1. No aspecto notacional de escrita

- 1a - erros ortográficos: todos os alunos ainda apresentam dificuldade com a ortografia (TABELA 6), porém foi constatado que, em 37,5% dos alunos, a incidência de erros ortográficos foi menor (tabela 5);
- 1c - segmentação da palavra no texto: 50% dos alunos apresentavam problemas nesse aspecto (TABELAS 5 e 6) e, ao final, 62,5% dos alunos. A nosso ver, este aumento foi devido ao fato de os alunos estarem escrevendo mais.
- 1e – uso de sinais de pontuação: foram mantidos os 100% que possuíam dificuldade nesse aspecto (TABELA 6); porém, 37,5% obtiveram melhoras na utilização da pontuação (TABELA 5).
- 1f – flexão das palavras quanto ao gênero: do ponto de vista quantitativo; na última avaliação, repetiu-se o mesmo número (37,5%) dos alunos que apresentaram problemas com a flexão das palavras (TABELA 6). Cabe observar que um dos alunos da escola *RURAL* superou o problema, porém, outro, desta mesma escola, que não havia apresentado a dificuldade na primeira avaliação, apresentou na segunda, mantendo a mesma proporção (TABELA 5). A nosso ver, quem escreve mais, erra mais.
- 1g – uso de letras maiúscula e minúscula: identificamos que 25% dos alunos tinham problemas com o uso de letras maiúsculas e minúsculas, tanto para iniciar parágrafo e novas frases, quanto na grafia de nomes próprios (TABELA 6). Destes, 1 aluno melhorou, mas manteve parte da dificuldade (TABELA 5). Pode-se dizer, então, que, apesar da não resolutividade se manter nos 100%, 50% dos alunos com dificuldade conseguiram alguma evolução neste quesito.
- 1h – troca de letras e sílabas: aqui, 62,5% dos alunos trocavam letras e sílabas; destes, na segunda avaliação na escola *RURAL*, 12,5% (1 aluno) superou sua dificuldade e outro apresentou a

dificuldade no desempenho. Na escola *URBANA*, um dos alunos melhorou o seu desempenho, mas não chegou a superar a dificuldade. Como resultado final, foi mantida a situação de 05 alunos com dificuldade neste item (62,5%).

- 1i – omissões de letras e sílabas: houve um crescimento na quantidade na segunda avaliação, passando de 50% para 75% dos alunos. Devemos ressaltar que, na escola *RURAL*, 1 aluno superou a dificuldade e outro melhorou o seu desempenho, enquanto na escola *URBANA*, na segunda avaliação, 3 alunos, nos quais não tinha sido identificada a dificuldade, apresentaram-na.
- 1j – inversões: aqui, a quantidade se manteve (25%). A diferença é que os dois alunos, com dificuldade na primeira avaliação, superaram-na; enquanto outros dois alunos, que não tinham apresentado o problema, tiveram-no identificado na segunda avaliação. De novo, quando o aluno passa a escrever mais, as oportunidades de erro aumentam exponencialmente.
- 1k – acréscimo de letras: o único aluno que apresentava essa dificuldade, na primeira avaliação, superou-a e nem um outro aluno passou a apresentá-la.
- 1l – paragrafação: este aspecto nos chamou a atenção pelo fato de percebermos o conflito e as tentativas de os alunos finalizarem e iniciarem as frases, mostrando-nos que estão em processo de construção de saberes e aprendizagens. Apesar do acréscimo da primeira para a segunda avaliação (25% para 37,5%), deve-se frisar o progresso de alguns alunos, com a superação de um e a melhora do desempenho de outro. É fato que outros apresentaram a dificuldade que antes não tinham.

2 – No aspecto notacional do discurso escrito

- 2a – utilização de marcas de oralidade: na primeira avaliação; verificamos a ocorrência de 1 aluno com esta dificuldade (12,5%); já na segunda, outros 3 alunos passaram a apresentá-la, totalizando 50%

dos pesquisados. Este aumento também foi devido ao interesse de os alunos escreverem.

- 2b – ordenação das idéias no texto: atentamos para o fato de ter sido este, o item que, junto com a construção do texto, foi o mais enfocado, tanto pelo software, como pelas professoras. E o trabalho teve um resultado positivo, pois dos 3 alunos (37,5%) que apresentavam o problema, todos melhoraram consideravelmente nesse aspecto (TABELA 5). Além disto, nos demais alunos, que não possuíam a dificuldade, podemos perceber uma evolução significativa, obra do software.
- 2c – coerência textual: os dois alunos que verificamos, na primeira avaliação, possuir a dificuldade de estruturar a história no aspecto – “início, meio e fim”, passaram a fazê-lo melhor. Mesmo o aluno “U4” que, apesar de não ter reescrito o final das histórias (1ª e 2ª avaliação), conseguiu estruturar as idéias nas outras partes do texto, fazendo-nos perceber a seqüência dos fatos. Novamente, apesar de não ter havido a superação integral da dificuldade, a utilização do software auxiliou, em muito, no progresso observado.
- 2d – coesão textual: 100% dos alunos apresentaram e ainda apresentam dificuldades em utilizar recursos básicos de coesão (conjunção, advérbio, preposição) no texto. Porém, é notório o fato de que, na 2ª avaliação, houve também 100% de melhora. Os alunos conseguiram seqüenciar melhor as frases, deixando claro que a maior dificuldade se encontra na flexão dos verbos. A melhoria qualitativa se deveu à utilização do software.
- 2e - desenvolvimento do tema: dos 25% verificados com a dificuldade no primeiro momento, 12,5% passaram a apresentar argumentos e idéias que favoreceram o entendimento e o enriquecimento do texto na 2ª avaliação. Os outros 12,5%, mesmo com melhoras, continuam apresentando esta dificuldade. Devemos ressaltar que os demais alunos melhoraram no desenvolvimento do tema.

3. Nos aspectos notacionais na leitura

- 3a – necessidade de apoio em ilustrações para compreender o texto: dos 25% que necessitavam do apoio em ilustrações, apenas 12,5% ainda procura sustentar a leitura nelas. O aluno “U4”, embora já leia com mais fluência, percebemos lendo melhor durante as aulas do projeto na tela do computador com ilustrações, do que no material, cujo texto esteja escrito, sem esse recurso.
- 3b – leitura e compreensão de textos curtos, de fácil entendimento: este item foi avaliado apenas na 1ª avaliação e durante o desenvolvimento do projeto. Verificamos que, na ocasião, 50% dos pesquisados mostraram-se com dificuldade na leitura; contudo, no decorrer do desenvolvimento do projeto, passaram a ler esses textos com mais fluência. Constatamos que apenas 12,5% ainda apresentam alguma dificuldade na leitura de textos curtos.
- 3c – leitura e compreensão de textos longos de fácil entendimento: diferentemente do item anterior, este foi avaliado somente no segundo momento. Contudo, também acompanhamos o desenvolvimento desse tipo de leitura, principalmente nos últimos meses, percebendo a melhora gradativa que tiveram na leitura impressa e pela tela do computador. Somente 1 aluno ainda apresenta dificuldades nesses textos.
- 3d – leitura de textos longos e complexos: este item não foi avaliado, como já dito, por entendermos que deveríamos respeitar a capacidade intelectual do momento, ou seja, avaliar o que o aluno já sabe ou está construindo, não um aspecto que ainda não foi desenvolvido neles.
- 3e – identificação de informações explícitas e implícitas no texto: na primeira avaliação, foi observado que 50% dos alunos tiveram dificuldade de encontrar informações explícitas no texto e não conseguiram atentar para as implícitas. Na 2ª, manteve-se a mesma proporção, porém, observando-se notadamente, que passaram a identificar as explícitas, precisando das inferências e pistas do professor para identificarem algumas informações que estão nas entrelinhas.

- 3f – leitura em voz alta com fluência: 100% apresentaram dificuldade na leitura em voz alta com fluência. Fato que se deveu, além da defasagem, também, por eles não estarem familiarizados com os pesquisadores, estarem trabalhando em ambiente diferenciado e se sentirem inseguros. Salientamos que o texto utilizado foi uma fábula curta, de fácil entendimento. Na segunda avaliação, o texto escolhido foi o mesmo utilizado pelas professoras na aplicação da avaliação final do projeto, um texto longo; mas também fácil de entender. O desempenho mostrado na segunda avaliação foi, consideravelmente, melhor. Atribuímos tal conquista ao software, à familiarização dos alunos com o ambiente, com o texto (pois já haviam trabalhado com ele) e com os pesquisadores.
- 3g – trocas de letras e sílabas: notou-se em 50% dos alunos a incidência desse erro (TABELA 6). Porém, observamos que 25% superou tal problema e 25% dos pesquisados apresentaram menos erros (TABELA 5).
- 3h – omissões de letras e sílabas: apesar dos 12,5% (TABELA 6), não superarem a dificuldade neste item, houve uma melhora com a diminuição de palavras com escritas com essas omissões (TABELA 5).
- 3i – inversões: 5 alunos, equivalente a 62,5% dos pesquisados (TABELA 6), invertiam sílabas na leitura em voz alta. Este número foi reduzido para 25% (TABELAS 5 e 6); contudo, verificamos que estes alunos, que permaneceram com a dificuldade, apresentam um desempenho melhor na leitura e, quando ocorre de inverter sílabas ou letras, já percebem, no mesmo instante, fazendo a correção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar.
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar...
Disparada: Música de Geraldo Vandré e Theo

Na verdade, considerando-se que não existem análises definitivas ou verdades absolutas, este trabalho pretende contribuir para o aperfeiçoamento e, ou construção de ferramentas de informática, que, com maior amplitude da existente no “Trilha de Letras”, possam trabalhar todos os aspectos do desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Não se pode olvidar, também, as dificuldades relacionadas aos demais atores do processo: estrutura física, qualificação dos professores e demais recursos disponibilizados para a aplicação do software.

Para uma melhor compreensão destas considerações, os itens serão abordados individualmente.

6.1 Software

Em nossa pesquisa, observamos que o software “Trilha de Letras” atende, parcialmente, a questão do desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos, com dificuldade de aprendizagem. Atende, parcialmente, pois, notadamente, o aspecto avaliado que mostrou crescimento consistente foi a capacidade de o aluno, por intermédio de padrões mentais, construir idéias de maneira ordenada e conseguir colocá-las satisfatoriamente no texto escrito, de tal sorte, que foi possível, ler o texto, com uma melhor condição de compreensão do tema. Deve-se ressaltar que a capacidade de leitura dos alunos melhorou.

A despeito desta evolução, a maior parte dos alunos continuou com as mesmas dificuldades iniciais no que tange a: erros ortográficos; de pontuação; de flexão das palavras quanto ao número e ao gênero; utilização de recursos básicos

de coesão textual, ou seja, as dificuldades inerentes às questões gramaticais permaneceram.

Portanto, a nosso ver, o software “Trilha de Letras”, mesmo que os demais recursos envolvidos no processo também sejam melhorados, trabalha e continuará trabalhando, satisfatoriamente, apenas a questão da construção das idéias e da leitura; é necessário o aperfeiçoamento do mesmo, ou, a construção de uma outra ferramenta que, em conjunto, busque resolver as dificuldades gramaticais do tipo de aluno aqui avaliado.

6.2 Equipamentos

No universo pesquisado (as duas escolas), a questão da qualidade dos equipamentos e da forma como os mesmos foram disponibilizados ajudou a fazer a diferença.

Na escola de Lourdes (*RURAL*), aconteceu a parceria entre o Município e o Estado. Esta parceria, além de disponibilizar equipamentos de melhor qualidade, permitiu o acompanhamento diuturno de um técnico em informática do Município, que auxiliou em muito no processo. Este técnico, além de manter as máquinas funcionando, supriu determinadas deficiências de formação da professora no quesito utilização do computador.

Já na escola de Birigui (*URBANA*), onde não existe a parceria citada, as máquinas deram inúmeros problemas que demoraram muito para serem resolvidos; tanto é assim, que no período avaliado, dificilmente se conseguiu trabalhar com todas os equipamentos disponíveis. Se isto não bastasse, as máquinas exigiam formatações constantes que resultavam na perda de dados registrados pelos alunos, obrigando o professor a fazer com que os alunos registrassem todos os trabalhos em cadernos comuns. Em Birigui, a deficiência de formação do professor, a ser tratada em item próprio, pela ausência do técnico, não pode ser minimizada, o que aumentou exponencialmente as dificuldades naturais do processo em questão. Além disto, por decisão da direção da escola, num determinado momento, a sala de informática foi desmontada e os alunos terminaram o período, tendo aulas em sala de aula comum, com a utilização do quadro negro.

Sugerimos, então, que os equipamentos sejam padronizados e que o Estado tente fazer parcerias com os Municípios ou outros parceiros, para permitir, pelo menos, a manutenção mais amigável das máquinas. A partir do momento que a escola decide pelo projeto, deve ser obrigada a manter a estrutura necessária até que o mesmo seja concluído; alteração como a acontecida em Birigui no curso do processo, em nada contribui para o seu sucesso; pelo contrário.

6.3 Professor

Neste item, as dificuldades extrapolam a estrita formação que o Professor deve ter para trabalhar com ferramentas de informática e enveredam pelas já conhecidas deficiências de formação conceitual, acadêmica ou não, e, também, a questão comportamental.

Começamos pelas dificuldades observadas nos professores em relação ao domínio necessário do computador, para trabalharem com o software na sala de aula. Obviamente que essas deficiências não permitem ao professor a tranqüilidade necessária para que a interação professor-aluno-software-equipamento seja completa e eficaz. Urge, então, uma capacitação mais específica na área de informática para os professores envolvidos no projeto.

Por outro lado, nos pareceu que falta aos professores, mas, não só aos professores, como também aos demais agentes de educação, o comprometimento com a causa do aluno com deficiência de aprendizagem; até porque a impressão que ficou, também é a de que o problema não está devidamente dimensionado no processo de ensino-aprendizagem. Aparentemente, os professores enxergam o trabalho com o software como um trabalho cotidiano; quando, a nosso ver, não é, pois, além de ser uma ferramenta diferenciada, envolve crianças com mais dificuldades ainda do que aquelas consideradas com desempenho normal.

A maior parte destes alunos ou é vista como “coitadinhos” com limitações insuperáveis do ponto de vista intelectual e social e que devem ser tratadas com pena e comiseração, ou é vista como “marginais”, aqueles que só criam problemas e que devem ser tratados como elementos perniciosos, de quem só se pode esperar ações negativas. O primeiro modelo, o professor acaba não

ajudando, porque enfatizar a sua condição de vítima do sistema só irá reforçá-la. O segundo também, pois, como ainda são crianças, é possível trabalhar a questão comportamental de maneira positiva e inserí-las num contexto normal.

Por fim, não basta ao professor a capacitação técnica para lidar com o software e as máquinas; não basta a formação acadêmica que lhes permita lidar com as diversas faces encontradas numa sala de aula com alunos que tenham dificuldade de aprendizagem; não basta o equilíbrio emocional necessário que irá lhe proporcionar a imprescindível capacidade de discernimento. O professor precisa saber como fazer o seu trabalho de maneira eficiente e eficaz (RIOS, 2002), atendendo o aluno independente de seu viés social ou intelectual.

6.4 Alunos

O tempo que passamos observando e avaliando os alunos envolvidos no projeto, nos fez refletir e concluir que o problema da dificuldade de aprendizagem não pode ser considerado como inerente a este ou aquele tipo de aluno. Quando falamos do tipo de aluno, nos referimos às suas condições sociais e comportamentais. A dificuldade de aprendizagem dos alunos, de uma maneira geral, decorre de uma série de fatores e não atinge somente um grupo de alunos. Na verdade, a dificuldade é latente em quase todos, o que os diferencia é o nível de dificuldade existente.

Portanto, a nosso ver, a primeira providência para se resolver a dificuldade de aprendizagem utilizando um software como o “Trilha de Letras” seria uma avaliação mais adequada com o objetivo de graduar as dificuldades dos alunos, uma vez que temos a convicção de que alunos considerados com desempenho normal têm imensas dificuldades com a escrita e a leitura e poderiam ser beneficiados igualmente com ferramentas como estas, se bem utilizadas.

Inclusões abrangentes como a sugerida, facilita a tão propalada inclusão digital dos alunos da rede estadual de ensino, haja vista que a mesma é considerada como necessária e inevitável. Por que não proceder a esta inclusão utilizando ferramentas que ao invés de apenas permitirem ao aluno só brincar ou

navegar na internet, façam com que a sua condição de cidadão seja ampliada em razão de um melhor domínio da palavra escrita e falada?

Por fim, devemos ressaltar que a metodologia do software avaliado é condizente com a proposta na qual acreditamos, ou seja: o ensinar deve partir da base de conhecimentos dos alunos e não simplesmente sobrepor outros, ou até mesmo, ignorar os já existentes, razão pela qual, sugerimos que ferramentas com conceitos semelhantes, devam ser estendidas aos demais alunos, sempre respeitando suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F.J. O futuro do uso da tecnologia educacional no Brasil. **Revista Acesso**, SEE:FDE:GIP, São Paulo, n. 16, p. 53-59, out. 2002.
- ALMEIDA, R. M.; ALVES, J. B. M. **A informática e as dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática do professor no cotidiano da sala de aula**. Fórum de informática aplicada às pessoas portadoras de necessidades especiais, UFSC. Santa Catarina, 2002. Disponível em: <www.cbcomp.univale.br/2002/iee005.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2003.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.
- BACCEGA, M. A. Novas tecnologias, novas sensibilidades. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo CCA-ECA-USP / Moderna, n. 18, p. 7-14, maio/ago. 2000.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, 1ª à 4ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL . Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Documento de Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADERNO do Projeto Trilha de Letras. Documento de apoio dos Assistentes Técnicos Pedagógicos – ATPs e professores que ministram o projeto. SEE:FDE:GIP. São Paulo: FDE, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAEIRO, A. Heterônimo de Fernando Pessoa. **Poema: o guardador de rebanhos**. Disponível em: <<http://www.olharliterario.hpg.ig.com.br/caeiro.htm>>. Acesso em: 21 out. 2005.
- COCCO, M. F.; HAILLER, M. A. **Didática da alfabetização**. São Paulo: FTD, 1996.

CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. **Fraternidade e educação: a serviço da vida e da esperança.** Texto base da Campanha da Fraternidade. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1998.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem. Que são? como entendê-las?** Porto: Porto Editora, 1997. (Biblioteca Digital, Coleção Educação).

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!**: Provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização.** São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortês, 1996.

_____. **Cultura, escrita e educação:** conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Aprender não é sofrer.** Jornal do Band, Colégio Bandeirantes, São Paulo, Edição 48, 2003. Disponível em: <http://cultural.colband.com.br/jornal/not_zoom.asp?idNot=8&idCat=2>. Acesso em: 28 jul. 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Na escola que fazemos:** uma reflexão interdisciplinar em educação popular. São Paulo: Vozes, 1988.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

IBERNÓN, F. (Org). **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOLY, M. C. R. A. **Leitura criativa**: adquirindo competências via informática. Disponível em: <<http://dois.mimas.ac.uk/dolS/dat/Papers/juljuljur2323.html>>. Acesso em: 16 jun. 2003.

_____. **Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no Ensino Fundamental**. São Paulo: 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JURADO, S. G. O. G. **Leitura e letramento escolar no Ensino Médio**: um estudo exploratório. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Lingüística Aplicada aos Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1985.

KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LERNER, D. **É possível ler na escola?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando o ensino).

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competências técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

MORAIS, G. M. S. Novas tecnologias no contexto escolar. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo CCA-ECA-USP/Moderna, n. 18, p. 15-21, maio/ago. 2000.

PAPERT, S. **Logo**: Computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

PRETTI, D. **Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino**. Neusa Barbosa Bastos (Org.). São Paulo: EDCU, 1998.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: **Revista Pátio**, ano 4, n. 14, p. 17-24, ago./out. 2000.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004).

_____. (Org.). **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: qualidade – quantidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Idéias nº 5 – Leitura: caminhos da aprendizagem**. São Paulo: FDE, 1988.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

SILVEIRA, R. C. P. **Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino**. Neusa Barbosa Bastos (org.). São Paulo: EDCU, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOFTWARE do Projeto Trilha de Letras. CD de instalação e das aulas a serem desenvolvidas, Mód 1, aulas de 1 a 44. SEE:FDE:GIP. São Paulo: FDE, 2005.

SOUZA, B. C. **Hipercultura e pensamento: tecnologia da informação e mediação cognitiva**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Disponível em: <http://www.dca.ufpe.br/professores_bruno.html>. Acesso em: 16 maio 2005.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1973.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema**. São Paulo: Clíper, 1998.

_____. **O leitor e o diálogo dos signos**. São Paulo: Clíper, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WEINBERG, M. Sete lições da Coréia para o Brasil. Revolução pela educação: a Coréia fez, o Brasil também pode fazer. **Revista Veja**, p. 60-69, 16 fev. 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHAS DE ACOMPANHAMENTO DE RENDIMENTO
ESCOLAR PREENCHIDAS PELOS PROFESSORES DA SALA
REGULAR

ALUNO R1

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

O aluno é lento em seus conhecimentos tendo assim um mal desenvolvimento em suas atividades como interpretação textual e produção textual, obtendo assim erros ortográficos; uso de sinais de pontuação; omissões de letras e falta de recursos básicos de coesão textual.

ALUNO R2

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

O aluno é lento em seus conhecimentos tendo assim um mal desenvolvimento em suas atividades como interpretação textual e produção textual; obtendo assim erros ortográficos; uso de sinais de pontuação; omissão de letras; trocas de letras e problemas com paragrafação.

ALUNO R3

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

O aluno é lento em seus conhecimentos tendo assim um mal desenvolvimento em suas atividades como Interpretação textual e produção textual; obtendo assim erros ortográficos; uso de sinais de pontuação; omissão de letras; trocas de letras; problemas de paragrafação e organização textual.

ALUNO R4

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

O aluno é lento em seus conhecimentos tendo assim um mal desenvolvimento em suas atividades como interpretação textual e produção textual.

ALUNO U1

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

- Fonética
- ortografia
- separação silábica
- produção de texto

Obs: O aluno tem dificuldade de concentração, porém, apesar de sua dificuldade realiza as atividades propostas dentro de sua capacidade e ritmo próprio.

ALUNO U2

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

- leitura
- interpretação de textos
- ortografia
- paragrafação
- pontuação

OBS. O aluno distrai-se muito facilmente e deixa de realizar as atividades diárias.

ALUNO U3

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

- Ortografia
- separação silábica
- estrutura de texto narrativo

Obs: O aluno não consegue concentrar nas atividades propostas.

ALUNO U4

PRINCIPAIS DIFICULDADES:

① Aluno apresenta dificuldade de leitura e escrita. Ele já vive para quinta série com problemas de alfabetização.

Na produção de texto não tem sequência de ideias, não usa paragrafação,

- Fonética.

ANEXO 2

Avaliação de Entrada (Inicial)

ALUNO R1

Produção de Texto:

A cidade de ratópolis tinha um
queijo e os ratos não podiam comer.

E eles tinham que comer o queijo.

E eles resolveram inventar uma forma
de que o gato não pegasse eles.

E eles inventou de pombos.

Uma no ralo do gato, mais como
eles não pombos o ralo. E ficou para os ratos.

- Mas quem vai pombos o ralo no
ralo dele. E eles inventaram de usar.

Um falo que não enche os muitos
o outro falo que era muito baicho.

E não apareceu ninguém que pombou o
rato

E certo dia chegou um coelho que ia levar
o gato. E eles pegaram uma carne e jogou e todo
rato levou o gato e amarrou o ralo no ralo
do gato e depois cortou o gato e o gato
correu atrás dele e agora não tem mais.

ALUNO R2

Produção de Texto:

Em ratópolis tem um gato enorme que persegue
os moradores da cidade e os ratos ficaram
assustados.

O Presidente do Ensino quer que colocara
um senso pro forasteiro mas nenhum quer
ponha um falara e não ensargo nada
e se eu muito velho

moral do historico falar e facil fazer e
difícil

ALUNO R3

Produção de Texto:

Ratapales

Em ratapales tinha um gato que pedia os moradores,
ele atacava sem eles perceberem a fim que não fugissem
tinha uma ideia genial, ele ficou colocando um sino no seu rabo
com deles disse, eu não porque eu não inverte muito bem
um rato porque eu sou muito velho, até que um dia eu vou
Eles pegaram o sino e deram para o ratinho.
O ratinho conseguiu colocar o sino no gato.
Eles não ficaram mais preocupados

ALUNO R4

Produção de Texto:

O Conselho dos Ratos

Na ratoníndia tem ratos que vivem nela há um longo tempo mas tinha um gato que perturbava a quietude dos ratinhos e eles queriam que o gato parasse de perseguir os ratinhos e ele se reuniu com para uma reunião com o governador sobre este problema e um ratinho tem uma ideia para resolver este problema a ideia que ele tem foi de colocar um cinábrio no ralo do gato assim quando ele se aproximar nós podemos ouvir ele chegar.

E o governador disse. Quem vai colocar o cinábrio no ralo do gato, eu não porque eu estou muito velho, eu não porque eu sou leão, eu porque eu tenho medo. Em fim vai colocar o cinábrio no ralo do gato.

Moral do Livro Salir é fácil mas fazer é difícil.

ALUNO U1

Produção de Texto:

As coelhas da rato.

Em rato lancha tinha muitos ratos e eu um dia a pareceu um gato e falou:

-Eu vou comer tudo.

Como vamos saber qual é o rato e o gato nos amaria um ri-
mo no rato - o rato falou.

-Estou velho e não se mandar.

ALUNO U2

Produção de Texto:

Os camaleões dos ratos

É um vez um rato que se chama rato lãnduo mas esta cidade não tem um rato.

É um vez um gato ataca a cidade e os outros ratos chamam os serpentes e o serpente. Falso que tal colocar um eme nele.

Se que eu não vou colocar porque eu sou velho.

MORAL: falar é fácil mas fazer é difícil

Produção de Texto:

O conselho dos ratos

Era uma vez uma cidade que se chamava Ratolândia.

E vivia muitos ratos e um belo dia apareceu nele quem um gato muito branco.

E o gato todo dia corria atrás dos ratos.

Um belo dia todos os ratos se reuniram.

E o rei dos ratos falou:

- Vamos amarrar um rino no rabo do gato e o filho falou:

- Mas quem rino amarrar o rino no rabo do gato e um rito falou:

- falar é fácil. fazer é difícil.

Produção de Texto:

os conselhos dos ratos.

um dia moratolandia se esqueceu de avisar os
 ratos sinuominari mas pouco depois o repto
 foi também um gato a parouca lá na
 moratolandia. Os conselhos e o gato destruiu
 tudo no outro dia. Não foi uma ideia para
 pedir ajuda o gato tinha para atacar
 a ilha pelas vovós. Então um simu
 no mundo dali. Então mas batera
 o simu mundo do gato

ANEXO 3

Avaliação de saída (Final)

ALUNO R1

Depois de ouvir e ler o texto A lenda da loira do banheiro reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história.

Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto.

Lembre-se de que seu texto deve garantir que:

- As personagens devem estar bem descritas;
- A seqüência de ações deve respeitar a versão original;
- As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada e
- O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.

A lenda da loira do banheiro.

Antes um dia uma menina que gostava de matar pulo e tem um do qual o menino ficou comovido no parto do mundo e tentaram os amigos de parte de matar pulo.

E ele diz: "Vou matar pulo e arrumarei de lá talvez se com ele. E quando ele se levantou ele ficou longe revista para parte o tempo." E teve uma hora que chegou a serrente e dezem ficou que tinha algum no banheiro porque o parte uns uns tempos.

E o serrente falou: "Tem algum aí e repete várias vezes. E alguém respondeu e ele foi, levou o caso do banheiro e a menina foi de lá e saiu e ficou no lado, escreveu e batou o pulo do. Ela e comprou um novo de roupa o cabelo dele. E o serrente chegou e viu a menina no chão e ele ficou dar dar de cor e no serrente e morreu."

E depois de alguns meses depois de menina ficou triste, acabou com o parte dela menina.

E depois uns meses que tinha morreu no banheiro. Conheci o parte. Então, conheci quem quiser ver a menina tinha que dar três, chutar no rosto; três, dar três, dar três, dar três. E o lado do banheiro capote.

A loira tinha ali. Tudo história que de alguém no parte. Não dá.

A parte acabou com o parte no serrente, mas de não pag. Não dá.

ALUNO R2

Depois de ouvir e ler o texto A lenda da loira do banheiro reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história.

Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto.

Lembre-se de que seu texto deve garantir que:

- As personagens devem estar bem descritas;
- A seqüência de ações deve respeitar a versão original;
- As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada e
- O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.

Foi uma menina muito apaixonada por
15 anos quando ela chegou na escola ela esperava
lutar o amor para ela mas ela tinha vez
que ela tinha algumas amigas para ficar
com ela.

Mas ela não contava com ela o esconderijo
dela ela se só no banheiro dela quando
ela estava sozinha

Ela não gostava de estudar e não gostava
de matar aula

Em um certo dia ela tinha ido no banheiro
e a serpente foi para o banheiro e a loira
cujas ela conhecia e ela ficou ali ela começou
dentro do banheiro e fechou a porta e saiu
em cima de uma cadeira e a serpente terminou
de lavar o banheiro a serpente tinha deixado
uma laça e a loira saiu de cima da cadeira
e levou a laça no banheiro e ela morreu ali
quando a serpente voltou tinha uma
poção de sangue ali ali

Ali ela chegou a escola e a serpente chegou
e morreu e o médico levou a poção do poço
e ela ficou ali ali e ela morreu ali

Os amigos dela ficaram muito abelada
e eles ficaram com medo de entrar no
banheiro.

E para não a loira tinha que dar descarga
três vezes e depois o amor dela foi.

Em uma amiga dela foi fugir isso e a
loira apareceu para amiga dela.

A loira apareceu com o amor dela no
banheiro e ela chegou ali e os braços
estendidos a amiga dela que era muito
distante ali a mãe dela ficou triste pela
morte da filha dela e depois terminou
com a loira do banheiro

ALUNO R3

Depois de ouvir e ler o texto A lenda da loira do banheiro reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história.

Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto.

Lembre-se de que seu texto deve garantir que:

- As personagens devem estar bem descritas;
- A seqüência de ações deve respeitar a versão original;
- As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada e
- O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.

a lenda da loira do banheiro

Uma menina loira tinha 15 anos, ela gostava de matar aula, ela chamava uma de suas amigas para ir com ela. Quando ia matar aula ela esperava todos os seus amigos entrar, então a loira correu para o banheiro fechou a porta e ficou ensima do vaso.

Ela viu que a serrante estava entrando na biblioteca, viu que tinha uma porta fechada lá em cima para ver se tinha alguém lá dentro, mas ninguém respondeu. A serrante foi pegar as ferramentas para abrir a porta.

A loira ficou a sustada lá em cima da porta e deu um susto e escorregou e bateu a cabeça na borda.

Quando a serrante chegou o chão estava cheio de sangue, então foi chamar a diretora então levaram ela para o hospital e a loira não acordou dois dias e morreu.

Então ela ficou sendo a loira do banheiro.

Para ela aparecer tinha que bater três vezes no vaso e dar descarga.

Todo mundo não acredita nessa estória, mas eu por que para mim é real.

ALUNO R4

Depois de ouvir e ler o texto A lenda da loira do banheiro reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história.

Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto.

Lembre-se de que seu texto deve garantir que:

- As personagens devem estar bem descritas;
- A seqüência de ações deve respeitar a versão original;
- As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada e
- O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.

A Lenda da Loira do Banheiro

A lenda que vou contar é acontecida numa Escola em São Paulo um menino que morava bem em frente da escola sempre planejava matar ela e esta menina era muito bonita era loira e um dia aconteceu uma tragédia no banheiro a menina foi no banheiro deixo dela que morreu de suas amigas para onde era, era no banheiro.

Quando ela estava no banheiro a pente entrou para lavar a menina percebeu e pulou na porta do banheiro a pente não que a pente estava ligada e foi até o quadro de chaves que abriu a qual porta assim que saiu a menina desceu rápido de mais do lado do banheiro lá estava a boca quando a pente voltou e viu a menina no chão e um pedaço de cabelo no chão.

A menina ficou deitada durante 2 dias e não respirava e morreu.

Todos da escola ficaram abaladíssimos as amigas da menina ficaram muito tristes.

A mãe da menina disse que ninguém acredita, mas alguns dizem que se você dar descarga três vezes e chutar.

O vaso bem forte e esperar, e a editora disse que ninguém acredita mas que ela não quer pagar para ver, é você quer.

ALUNO U1

Depois de ouvir e ler o texto "A lenda da loira do banheiro", reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história.

Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto.

Lembre-se de que seu texto deve garantir que:

- As personagens devem estar bem descritas;
- A seqüência de ações deve respeitar a versão original;
- As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada e
- O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.

A lenda da loira do banheiro.

Quando ela ia para escola todos os dias ela usava uma roupa com uma coroa branca no banheiro.

É um dia ela resolveu chamar as amigas para ir com ela.

As amigas foram a tirar da dor e ela registrou com elas.

É um dia ela foi no banheiro e considero a parafuso um pouco a crochê apareceu no banheiro para lavar para pudu no vaso e a crochê chegou três vezes a crochê foi para a mão de lavar.

A loira pulou do vaso e bateu a cabeça no vaso e cortou e ficou em seguida dois dias e morreu.

É depois de alguns meses a amiga foi no banheiro e abriu no espelho viu a loira deitada e a amiga viu e todos vão para ver.

É todos dias ela pertencia as amigas de alguns tempos depois ela ficou para lá e quando as amigas vieram para ela se dar início tudo na presença e três de cada e viu ela.

ALUNO U2

Depois de ouvir e ler o texto "A lenda da loira do banheiro", reescreva-o pensando que será lido por colegas seus que ainda não conhecem a história.

Primeiramente, faça o planejamento de como irá recontar a história e só depois parta para a produção do seu texto.

Lembre-se de que seu texto deve garantir que:

- As personagens devem estar bem descritas;
- A seqüência de ações deve respeitar a versão original;
- As falas das personagens devem estar apresentadas de forma adequada e
- O texto deve estar escrito de acordo com a ortografia.

A lenda da loira do banheiro

Eu sou um menino de nome João que
 mora aqui.
 Quando ele estava aqui com os
 amigos ele brincava, patinava e andava
 de skate e jogava de futebol com
 seus amigos.
 Lá que tinha um banheiro para os
 ele estava em banheiro e ficava
 lendo revistas e que os no banheiro ele
 não falava para quem mesmo para
 seus amigos.
 Mas um dia ele foi matado de
 no banheiro e ficou lá.
 Foi quando bateu a corrente ele
 não percebeu mas a corrente travou
 e ele pulou no ar e o
 corrente - falou tem alguém aí
 e a corrente foi buscar o dono
 e ele apertou e fez e decer e
 estremeceu no ar e bateu
 o corpo no chão e começou a sangrar.
 E como não houve um corpo em
 dor e morreu.
 E por alguns meses do banheiro
 o escola inteira.
 E toda manhã quando alguém
 pelo espelho viu ele e seu
 espalhado e como não entendido
 por o tempo escore.
 E por o pai de João (seus amigos)
 falou um jeito de chamar sua amiga
 importante e ver o que tinha e
 um chute de um jeito que ela
 apressou e ela ficou com o corpo
 e ele morreu e o assunto é banheiro
 de todo o escola.

