

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

LARISSA CRISTINA BERTI

DIFICULDADES ESCOLARES

EM CRIANÇAS

RESPIRADORAS BUCAIS

**Marília
2000**



LARISSA CRISTINA BERTI 7

**DIFICULDADES ESCOLARES
EM CRIANÇAS
RESPIRADORAS BUCAIS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

LARISSA CRISTINA BERTI

DIFICULDADES ESCOLARES
EM CRIANÇAS
RESPIRADORAS BUCAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Área de Concentração: Ensino da Educação Brasileira da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Sebastião Jorge Chammé.



Marília
2000

1410001075



Nº cham 381.9
D543d

Nº Tombo 1.045
Aquisição D
Preço 5,00
Data / /
Proced. Autor



Ficha catalográfica

Berti, Larissa Cristina

Dificuldades escolares em crianças respiradoras
bucais / Larissa Cristina Berti. -- Marília. -- 2000.
138p. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília,
2000.

Bibliografia: f.130-137.

1. Respiração bucal – crianças. 2. Desempenho
escolar - Crianças I. Autor. II. Título.

CDD 372.622

616.855

LUCIANE ARTÊNCIO

Normalização e formatação de trabalhos acadêmicos

< <http://planeta.terra.com.br/servicos/lumarte> >

lumarte@terra.com.br

Tel.: (0XX14) 433-1346 - Marília - SP



Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Luiz e Anna por não terem medido esforços para a minha formação e por sempre me incentivarem;

Aos meus irmãos Alexandre e Lisandra por estarem presentes em minha vida;

E ao meu amor pelo apoio e incentivo constante, por fazer dos momentos difíceis apenas momentos, e pela certeza de sempre estar junto a mim.



Mensagem

Há pessoa estrelas ; há pessoas cometas.

Os cometas passam.

Apenas são lembradas pelas datas que passam e retornam.

As estrelas permanecem. Os cometas desaparecem.

Há muita gente cometa.

Passam pela vida da gente apenas por instantes,

Gente que não prende ninguém e a ninguém se prende.

Gente sem amigos.

*Gente que passa pela vida sem iluminar, sem aquecer, sem marcar
presença.*

Importante é ser estrela.

Estar presente. Mostrar presença.

Estar junto. Ser luz. Ser calor. Ser vida.

Amigo é estrela.

Podem passar os anos, podem surgir distâncias,

Mas a marca fica no coração,

*Coração que não quer encontrar-se de cometas que apenas atraem
olhares passageiros.*

E muitos são cometas por um momento.

Passam, a gente bate palma e desaparecem.

Ser cometa é não ser amigo. É ser companheiro por instantes.

É explorar sentimentos. É ser aproveitador das pessoas e das situações.



É fazer acreditar e desacreditar ao mesmo tempo.

A solidão de muitas pessoas é consequência de que não podem contar com ninguém.

A solidão é resultado de uma vida cometa.

Ninguém fica. Todos passam. E a gente também passa pelos outros.

Há necessidade de criar um mundo de estrelas.

Todos os dias poder vê-las e senti-las. Todos os dias poder contar com elas.

Todos os dias ver sua luz e calor.

Assim devemos ser. Como estrelas.

Estrelam nos iluminam nos momentos escuros.

São esperança nos momentos de desânimo.

Olhando os cometas é bom não sentir-se como eles.

Nem desejar prender-se em sua cauda.

Olhando os cometas é bom sentir-se estrela.

Marcar presença

Ter vivido e construído uma história pessoal.

Ter sido luz para muitos amigos.

Ter sido calor para muitos amigos.

Ter sido calor para muitos corações.

Ser estrela neste mundo passageiro, neste mundo cheio de pessoas cometas, é um desafio, mas acima de tudo uma recompensa.

É nascer e Ter vivido e não apenas existido.

Agradecimentos

Ao final desta etapa gostaria de agradecer às “ESTRELAS” de minha vida:

*Ao meu orientador Sebastião Jorge Chammé, uma estrela muito singular,
que encanta todos à sua volta com sua paixão de viver e que sempre
esteve à frente de seu tempo ... obrigada por acreditar em mim;*

*Ao meu amigo, mestre, Lourenço Chacon Jurado Filho, por tudo que me
ensinou, principalmente à superar inseguranças possibilitando trilhar
novos caminhos ... sempre..., que sua luz perpetue em minha vida;*

*À minha amiga, madrinha Luciana Tavares Sebastião, por ser uma estrela
muito próxima, todos os dias pude contar com ela, todos os dias pude ver
sua luz e calor, me iluminando nos momentos escuros e me dando
esperança nos momentos de desânimo;*

*À minha amiga Eliana Maria Gradim Fabron, estrela exemplo de
humanidade que esteve presente em cada degrau de cada etapa,
estendendo as mãos quando por vezes precisei;*

*Aos amigos Eliane e Osni, estrelas que me mostraram a importância de
continuar sempre torcendo juntos para a realização de meus sonhos;*

À amiga Sueli Mayumi Montanaya, estrela que me deu oportunidade de crescer, oportunidade de conhecer, oportunidade de aprender...obrigada especialmente pela disponibilidade com que realizou as avaliações otorrinológicas;

À amiga Sandra Gimenez estrela que pude encontrar compreensão, paciência e fortaleza;

À minha amiga Viviane Cristina de C. Marino, estrela que, embora distante, sempre esteve presente em minha caminhada;

À minha avó Amália e à Tia Mirinha, estrelas que me ensinaram o sentido de um sorriso e juntas torceram e sorriram em minhas conquistas;

À minha querida Titu, estrela que sempre acompanhou todos os momentos de minha vida, pela disponibilidade com que realizou a revisão de português num momento importante deste trabalho;

Aos meus sogros José Carlos e Léa, estrelas que demonstraram carinho e disponibilidade em ajudar nos pequenos gestos do cotidiano;

Aos amigos Carlos Eduardo e Eliana, estrelas que sempre se fizeram presentes, me acompanhando desde o início de minha vida profissional;

*À amiga Ciça, estrela que sempre esteve comigo, presente ou não,
ajudou-me a caminhar;*

*Aos amigos Liliam e Alessandro,
estrelas que torceram e me incentivaram;*

*Às alunas Caroline, Eloá, Maria Cláudia e Renata por muitas vezes
representarem o motivo da busca constante;*

*À diretora e professoras da Emef Paulo Freire, pela permissão e
colaboração na realização deste trabalho;*

*Às crianças e aos pais que participaram desta pesquisa, pela confiança e
colaboração que viabilizaram sua realização.*



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1 A SITUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	1
1.2 A IMPORTÂNCIA DA SENSORIALIDADE PARA APRENDIZAGEM.....	4
1.3 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA	10
1.4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	19
1.5 PANORAMA GERAL DO TRABALHO.....	25
 CAPÍTULO 2: PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 4^A SÉRIE DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	 27
2.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA 4 ^A SÉRIE	27
2.2 PRÁTICA DE LEITURA	30
2.3 PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	34
 CAPÍTULO 3: A QUESTÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR....	39
3.1 A MULTIPLICIDADE DE FATORES DO FRACASSO ESCOLAR	39
3.2 DISTÚRPIO OU DIFICULDADE ?	47
3.3 CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA.....	50
 CAPÍTULO 4: RESPIRAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES	54
 CAPÍTULO 5: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	63
5.1 APRESENTANDO E INTERPRETANDO OS DADOS	63
5.1.1 Crianças não respiradoras bucais	64



5.1.1.1	Criança não respiradora bucal 1.....	64
5.1.1.2	Criança não respiradora bucal 2.....	67
5.1.1.3	Criança não respiradora bucal 3.....	70
5.1.1.4	Criança não respiradora bucal 4.....	72
5.1.1.5	Criança não respiradora bucal 5.....	74
5.1.1.6	Criança não respiradora bucal 6.....	77
5.1.1.7	Criança não respiradora bucal 7.....	79
5.1.1.8	Criança não respiradora bucal 8.....	83
5.1.1.9	Criança não respiradora bucal 9.....	85
5.1.2	Crianças respiradoras bucais.....	88
5.1.2.1	Criança respiradora bucal 1.....	88
5.1.2.2	Criança respiradora bucal 2.....	91
5.1.2.3	Criança respiradora bucal 3.....	94
5.1.2.4	Criança respiradora bucal 4.....	97
5.1.2.5	Criança respiradora bucal 5.....	101
5.1.2.6	Criança respiradora bucal 6.....	104
5.1.2.7	Criança respiradora bucal 7.....	107
5.1.2.8	Criança respiradora bucal 8.....	110
5.1.2.9	Criança respiradora bucal 9.....	113
5.2	UM OLHAR SOBRE OS DADOS	116
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES		119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		123
ANEXOS		138
ABSTRACT		139

BERTI, Larissa Cristina. *Dificuldades escolares em crianças respiradoras bucais*. Marília, 2000. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A respiração bucal pode acarretar alterações nas estruturas craniofaciais e dentárias, bem como no sistema respiratório, nas estruturas corporais, no sistema auditivo, no sono e igualmente no desempenho escolar. Partindo-se dessa premissa, o presente estudo procurou destacar a respiração bucal como um fator que pudesse interferir negativamente no desempenho escolar de crianças. Participaram desta pesquisa 18 crianças entre 10 e 12 anos de idade, alunos da 4ª série de uma Escola de Ensino Fundamental da cidade de Marília/SP, sendo 9 delas portadoras de diagnóstico otorrinolaringológico de respiração bucal e outras 9 sem tal problema. Foi analisado o desempenho da leitura e escrita correspondente ao programa de ensino da língua portuguesa adequado à escolaridade dos participantes. Na análise dos dados obtidos, foi utilizada uma abordagem qualitativa, baseada no programa de ensino da língua portuguesa proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os resultados obtidos mostraram que as crianças respiradoras bucais apresentam um desempenho inferior tanto na leitura quanto nos aspectos notacionais da escrita, quando comparadas com as crianças não respiradoras bucais. Com relação aos aspectos discursivos, não foram observadas grandes diferenças entre crianças dos dois grupos. Portanto, a respiração bucal revelou ser um dos fatores que podem contribuir para o fracasso escolar.

Palavras-chave: Respiração bucal – crianças / Desempenho escolar

CAPÍTULO 1 : INTRODUÇÃO

1.1 A SITUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os dados do Censo Escolar Brasileiro de 1997 mostraram que a taxa de escolarização líquida na faixa etária obrigatória, de 7 a 14 anos, encontrava-se em 91%. Apesar de a taxa ser significativa, ainda existiam cerca de 2,7 milhões de crianças nessa faixa etária fora das escolas, segundo apurou o Instituto de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 1998).

Embora 91% das crianças estivessem matriculadas nas escolas, sendo submetidas, então, a um programa educacional, uma porcentagem muito significativa não conseguia atingir o mínimo esperado para sua escolaridade, delineando assim o fracasso escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em seu livro introdutório, apresentam índices brasileiros bastante expressivos de retenção e evasão escolar nos anos de 1996/7 na primeira série do Ensino Fundamental. Apesar da melhoria observada quando se comparam esses índices com os de anos anteriores, os dados indicam que 55% do total de alunos são promovidos e 44% são retidos.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a evasão está diretamente associada à repetência. Uma das consequências mais graves decorrentes das elevadas taxas de

repetência é a defasagem idade/série. A esse respeito, mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. Além disso, vale ressaltar que a repetência, ao ocasionar atraso na progressão escolar (uma vez que os alunos passam 5 anos na escola antes de se evadirem e levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória), juntamente com a pressão de fatores sociais e econômicos, estimula a evasão e a tentativa de ingresso precoce no mercado de trabalho sem a necessária qualificação.

No que se refere aos dados qualitativos do ensino, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é avaliar o Ensino Fundamental brasileiro desde 1990, anunciou, com base nos acertos dos itens propostos para avaliar habilidades de língua portuguesa, que, em 1995, o aproveitamento curricular médio brasileiro da 3ª série foi de 66,1%, enquanto que o da 4ª série foi de 49,4% (Brasil, 1998).

Um dos esforços da política educacional, na tentativa de amenizar os índices de repetência, foi a reestruturação do Ensino Fundamental agrupando-o em dois ciclos de estudo: o primeiro, da 1ª a 4ª série, e o segundo, da 5ª a 8ª série, ocorrendo a progressão continuada, isto é, não existindo repetência no interior de cada ciclo.

Porém, tais medidas, apesar de minimizarem os índices em relação aos dados quantitativos, não têm garantido o sucesso escolar,



ou seja, a aprendizagem efetiva no interior de cada série.

Dessa forma, os questionamentos em torno da defasagem na aprendizagem, que delineiam assim o quadro do fracasso escolar, conforme apontam os indicadores acima descritos, remetem ao problema das possíveis causas desse fracasso.

Os dados da literatura apontam para uma verdadeira multiplicidade de fatores envolvidos no fracasso escolar, tais como: individuais, educacionais, sociais, culturais, econômicos, que serão descritos mais adiante.

Dentre os fatores individuais, alguns autores têm alertado para o fato de a respiração bucal interferir no processo de aprendizagem das crianças. Isso porque a criança respiradora bucal pode apresentar dificuldades escolares em decorrência da falta de atenção e de concentração (pelo fato de o sono não ter sido reparador) ou ainda em razão de distúrbios auditivos que podem estar associados ao quadro de respiração bucal (Aragão, 1988; Breuer, 1989; Marchesan & Krakauer, 1995; Marchesan, 1998).

Uma vez que a segunda doença que mais acomete os escolares são as doenças do trato respiratório, atingindo 18,5% de uma população avaliada (Mascaretti, 1994), evidencia-se a importância de se investigarem as conseqüências da respiração bucal no que tange ao desempenho escolar.

Dessa forma, ao se constatar que a respiração bucal



interfere negativamente no processo de aprendizagem, serão necessárias medidas preventivas no sentido de minimizar os efeitos trazidos por esse tipo de respiração.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA SENSORIALIDADE PARA A APRENDIZAGEM

Os questionamentos em torno do quadro educacional brasileiro remetem ao problema do processo de ensino-aprendizagem durante a escolarização.

Os enfoques teóricos são vários e, na tentativa de compreender e explicar o processo de ensino-aprendizagem, diversos autores preocuparam-se com questões relativas a esse processo enfocando seus diferentes aspectos.

Piaget citado por Palangana (1994), propôs um modelo teórico que pode, a princípio, ser qualificado como interacionista, na medida em que postula que o conhecimento não é imanente ao sujeito nem ao objeto, mas é construído a partir da interação entre estes dois pólos.

Vygotsky citado por Palangana (1994), por sua vez, defendeu que o processo de apropriação do conhecimento se dá no decurso do desenvolvimento das relações reais, afetivas, do sujeito com o mundo. Ressalta que estas relações não dependem da consciência do



sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido e pelo modo como sua vida se forma nessas condições.

Campos (1972), numa análise das definições de aprendizagem de diversos autores, apresentando uma postura comportamentalista, conduziu à conclusão de que a mais geral das definições pode-se resumir no seguinte:

"Aprendizagem é uma modificação sistemática no comportamento ou na conduta, pelo exercício ou repetição, em função de condições ambientais e condições orgânicas" Campos (1972, p.143).

Veloso & Pinto (1993), por outro lado, definiram aprendizagem como sendo o conjunto de mudanças observadas no comportamento do sujeito, supondo atuação e interação do sujeito em seu ambiente, que inclui outros indivíduos e os objetos de aprendizagem. A troca decorrente desta interação sujeito-meio indica um movimento entre pessoas e objetos que resulta em transmissão de conhecimento, entendido de uma forma abrangente, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

No mesmo sentido, Moraes (1994), partindo da concepção de que, para aprender, a criança necessita interagir com o meio ambiente



social e que é em razão desta interação que a criança constrói as estruturas cognitivas que lhe permitem conhecer e reorganizar o mundo, a criança passa a ser concebida como um ser ativo, pensante. Aprender, portanto, passa a ser visto como um processo resultante da atuação da criança sobre os objetos do mundo físico e social. Dessa forma, a aprendizagem é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades: lingüísticas, perceptuais, motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Na tentativa de descrever os fatores que determinariam o processo de aprendizagem, Tonelloto (1994), considerou que a aprendizagem pode ser influenciada de diversas formas e por diversos fatores, internos e externos ao ser humano. Os fatores externos que afetam a aprendizagem seriam aqueles relacionados ao nível sócio-cultural da família e/ou características da metodologia educacional. Os fatores internos seriam aqueles ligados aos problemas de desenvolvimento, apoiado em bases biológicas e neuropsicológicas.

Outros autores destacaram a importância da sensorialidade para aprendizagem, como Mendes (1988):

"... desde o nascimento, o ser humano começa a desenvolver os recursos de seus órgãos sensoriais para os estímulos externos, os quais são integrados aos receptores sensoriais para os estímulos internos, e é a partir daí que se inicia a interação com o meio ambiente. Portanto, com base nas

sensações interoceptivas, sensações exteroceptivas e estímulos externos, é que se iniciam as interações entre o ser e o mundo; enfim o processo de aprendizagem” (Mendes, 1988, p.82).

No mesmo sentido, Vallet (1977), preocupado com questões educacionais e considerando a educação como uma tarefa global, dirigida à totalidade do indivíduo, definiu 53 capacidades básicas para aprendizagem. Essas capacidades foram agrupadas sob o ponto de vista do desenvolvimento e definidas operacionalmente em 6 áreas: coordenação da motricidade geral, integração sensório-motora, habilidades perceptivo-motoras, desenvolvimento da linguagem, habilidades conceituais e sociais. Dentre as habilidades perceptivo-motoras, são destacadas: a acuidade auditiva, decodificação auditiva (compreensão), associação audioverbal, memória auditiva e seqüência auditiva como habilidades essenciais para a aprendizagem.

Dessa forma, podemos considerar que a aquisição do conhecimento é resultante da apreensão do meio ambiente e do saber elaborado por parte da criança, e este processo, além de ser dependente de fatores sociais, ambientais, psicológicos, educacionais, dentre outros, dependerá também de sua capacidade perceptiva. Portanto, o ato de aprender implica também a não insuficiência do equipamento sensório motor.

Durante a participação da autora deste trabalho no grupo de pesquisa intitulado “Respiradores Bucais”, vinculado ao Departamento



de Fonoaudiologia da Unesp/Marília e desenvolvido na Clínica de Fonoaudiologia da Unesp/Marília, observou-se, pelos dados empíricos obtidos nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo referido, que a respiração bucal pode acarretar alterações nas estruturas craniofaciais, dentárias, e suas respectivas funções, bem como na coordenação pneumofonoarticulatória, ou seja, coordenar a respiração, fonação e articulação na produção da fala (Montonaga, S.M.; Anselmo-Lima, W.T.; Berti, L.C., 1997; Montonaga, S.M.; Berti, L.C.; Anselmo-Lima, W.T.; 1997; Montonaga, S.M.; Berti, L.C.; Fabron, E.M.G.; Sebastião, L.T.; 1997; Fabron, E.M.G.; Omote, S.; Berti, L.C.; 1999; Montonaga, S.M.; Berti, L.C.; Anselmo-Lima, W.T.; 2000). Contudo, de acordo com a literatura revisada, alguns estudos também apontam para outras possíveis conseqüências da respiração bucal como: alterações no sistema respiratório, estruturas corporais, sistema auditivo, sono, além do desempenho escolar.

Daí decorre o interesse da presente pesquisa em analisar o desempenho escolar da leitura e escrita de crianças respiradoras bucais relativamente ao programa de ensino de língua portuguesa (leitura e escrita) de sua escolaridade, já que conforme literatura revisada não há conhecimento de estudos nacionais, que se preocupassem com a questão do desempenho escolar em crianças respiradoras bucais.

Nossa hipótese é a de que a respiração bucal pode acarretar modificações na dinâmica corporal como um todo,



comprometendo assim o bem estar biopsicossocial do indivíduo e comprometendo, por extensão, também o aprendizado escolar.

Porém, quando pensamos que a respiração bucal pode ocasionar dificuldades no aprendizado escolar, não podemos deixar de considerar a verdadeira multiplicidade de fatores que interferem nesse processo. Assim, relacionadas com nossa hipótese, remete-se a algumas questões. A primeira questão é: será que as dificuldades escolares de leitura e escrita encontradas no grupo de crianças respiradoras bucais relativamente ao programa de língua portuguesa de sua escolaridade são pertinentes somente a esse grupo? Ou será que as demais crianças (não respiradoras bucais) também poderiam estar em defasagem em relação ao programa proposto, o que poderia ser justificado por outros fatores que não a respiração bucal (ex.: educacional), ou mesmo uma somatória dos diversos fatores?

No sentido de garantir que as dificuldades escolares de leitura e escrita encontradas sejam pertinentes apenas ao grupo de crianças respiradoras bucais, também será investigado neste estudo um outro grupo de crianças que, além de não serem respiradoras bucais, não apresentam, segundo os professores responsáveis, queixas em relação à aprendizagem escolar. Destacando-se, assim, como as principais características do grupo de crianças respiradoras bucais, o sexo e a série escolar em que se encontram.

A segunda questão relacionada com a hipótese, com a qual nos deparamos ao abordarmos questões relativas à aprendizagem é: como investigar a aprendizagem das crianças? Será possível investigar plenamente a aprendizagem de um indivíduo? Considerando que a aprendizagem de um indivíduo é um processo complexo e que não pode ser dimensionado em sua totalidade, pois mesmo em relação à aprendizagem escolar, esta dependerá de fatores como experiência pessoal, relevância social, etc.; o que poderia ser possível e viável neste trabalho seria verificar a **elaboração de um conhecimento** a partir de um programa proposto. Assim, deveria ser tomado como base algum programa de ensino referente a um determinado ciclo.

Buscou-se, pois, como referência, a proposta do ensino da língua portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental apresentada pelos PCNs. Nela, foram enfocadas apenas questões relativas à leitura e à escrita, ou, como propõem os PCN: prática de leitura e prática de produção de texto. Isso não apenas pelo fato de o domínio da linguagem escrita favorecer o desenvolvimento de outros conteúdos, como também por estar relacionado com a área de formação da investigadora.

Portanto, ao voltar os olhos para a questão do processo de ensino-aprendizagem destacando a importância da sensorialidade, acreditamos que o presente trabalho possa contribuir para a compreensão da importância da sensorialidade no processo de ensino-aprendizagem, investigando a possibilidade de ocorrer uma dupla falência, ou seja, tanto

no equipamento sensório-motor quanto no desempenho escolar em relação à leitura e escrita.

1.3 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA

A leitura é uma atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos, na medida em que tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver. Assim, um bom desempenho, tanto na vida escolar como fora dela, irá depender fundamentalmente do domínio da leitura.

A leitura é uma habilidade complexa que corresponde a um ato de compreensão, para o qual é necessário perceber a relação existente entre símbolo gráfico e som, para que ocorra o processo de decodificação. Porém, não pode ser reduzida apenas a esse processo de decodificação; espera-se dessa atividade principalmente a identificação de elementos explícitos e implícitos do texto, além da reflexão para formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que se leu.

Conseqüentemente, ao analisarmos o desempenho da leitura dos grupos de crianças do presente estudo, de acordo com os critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, consideraremos não só o aspecto de decodificação, mas principalmente o



de compreensão, que envolve a identificação de elementos explícitos e implícitos do texto.

No que se refere à leitura, os PCNs propõem que, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de “*coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão*” (Brasil, 1995, p.135), isto é, espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite apenas à decodificação, mas também utilize coordenadamente procedimentos necessários para uma compreensão mais elaborada do texto.

Ao abordar as estratégias de decodificação, Kato (1985) e Gricoletto (1987) descreveram dois tipos de processamentos utilizados no ato da leitura, adequada e conjugadamente pelo leitor proficiente: o processamento ascendente e o processamento descendente. De acordo com esses dois autores, o leitor pode fazer prevalecer em sua leitura o processamento descendente ou o ascendente, o que imprime à atividade de leitura, características muito próprias, de acordo com o tipo de processamento privilegiado.

Aquele leitor que privilegia o processamento descendente utiliza-se de um número muito reduzido de palavras para constituir um produto de leitura (outro texto escrito ou falado). Faz adivinhações excessivas, sem procurar confirmá-las com base nos dados fornecidos pelo texto, incorrendo, portanto, no risco de interpretações que não se



sustentam nos dados textuais que leu. Além disso, a dependência exclusiva do processamento descendente pode também levar o leitor a elaborar uma hipótese inicial sobre um significado básico para o texto e não permitir uma flexibilidade para modificá-lo à medida que surgirem contradições. Como se pode perceber, estão contidas nesse tipo de processamento atitudes como antecipação e inferência, apontadas pelos PCNs.

Por sua vez, o leitor que privilegia o processamento ascendente realiza uma leitura predominantemente linear, com poucas chances de apreensão de significados mais implícitos do texto. A construção do produto de leitura (outro texto escrito ou falado) levará muito pouco em conta o conhecimento prévio do leitor e se baseará fundamentalmente nos dados do próprio texto. É nesse tipo de processamento que ocorre o processo de decodificação propriamente dito e o de verificação das suposições a que se referem os PCNs.

Cabe ressaltar que o leitor proficiente utiliza ora o processo descendente, ora o processo ascendente, procedendo assim a um processamento mais elaborado de informações durante a leitura.

Portanto, ao analisarmos o aspecto da leitura, esperamos, de acordo com essas considerações, que as crianças utilizem adequada e conjugadamente ambos os tipos de processamento, tanto ascendente quanto descendente. Assim classificaremos o desempenho dos sujeitos de acordo com as categorias abaixo:



Desempenho dos sujeitos da pesquisa quanto aos processamentos utilizados na decodificação da leitura:

- ❖ privilegia o processamento ascendente;
- ❖ privilegia o processamento descendente;
- ❖ utiliza ambos os tipos de processamento.

A partir do tipo de processamento privilegiado pelos sujeitos, será realizada a análise de compreensão da leitura, pois esta atividade apresenta estreita relação com o tipo de processamento utilizado pelo sujeito (como descrito acima).

Para tanto, vamos nos basear nos seguintes critérios, estabelecidos pelos PCN, para verificação da compreensão da leitura:

- *“demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias”* (Brasil, 1997, p.134), ou seja, o aluno deverá ser capaz de produzir oralmente ou por escrito, um resumo de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as idéias principais do texto lido;
- *“ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos do texto, estabelecendo relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, sabendo que vários sentidos podem*



ser atribuídos a um texto, conseguindo justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (Brasil, pág. 54).

Assim, ao analisarmos o desempenho da leitura quanto à compreensão, vamos nos basear fundamentalmente em dois aspectos: identificação de elementos explícitos (em diferentes graus de explicitação) e identificação de elementos implícitos (em diferentes graus de implicação).

Quanto à identificação dos elementos explícitos e implícitos do texto, apresentada tanto oral quanto graficamente pelos sujeitos deste estudo, baseando-nos também nos PCNs, consideraremos os seguintes aspectos:

Na identificação dos elementos explícitos do texto apresentada oral e graficamente pelos sujeitos do presente estudo:

- ❖ preserva as idéias principais do texto;
- ❖ mantém a ordem temporal dos fatos;
- ❖ mantém o tipo de relação existente entre os fatos;
- ❖ apresenta o desfecho da história.

Na identificação dos elementos implícitos do texto apresentada oral e graficamente pelos sujeitos do presente estudo:



- ❖ consegue identificar elementos implícitos do texto;
- ❖ transcende a compreensão de elementos implícitos propondo explicações.

Portanto, ao realizarmos a análise do desempenho dos sujeitos deste estudo, estabelecendo assim índices qualitativos, compararemos os subgrupos levando em conta o critério proposto pelos PCN para o seu grau de escolaridade.

Da mesma forma que a leitura não é simplesmente a “decodificação” dos símbolos gráficos, a escrita também não se reduz ao processo inverso, ou seja, o da “codificação”.

Embora mantenha fortes vínculos com a oralidade, a escrita apresenta características que lhe são próprias, e cujas convenções, em geral, são mais trabalhadas em contexto escolar.

Ainda de acordo com os PCNs, para que se tenha o domínio da linguagem escrita, é necessário compreender dois processos que se interpenetram no momento da produção e da recepção de textos; o primeiro, relacionado aos aspectos discursivos; e o segundo, relacionado aos aspectos notacionais (Brasil, 1997, p.66).

Os aspectos discursivos, dizem respeito ao funcionamento da linguagem que se usa para escrever, isto é, implica em compreender que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita, que não se aprende a ortografia

antes de se compreender o sistema alfabético de escrita, e que a escrita não é o espelho da fala, envolvendo dessa forma, recursos coesivos e conectivos mais adequados à linguagem escrita, além de expressões que marcam temporalidade e causalidade.

Já os aspectos notacionais se referem à natureza do sistema de escrita da língua, ou seja, envolvem o domínio da separação do texto em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e irregular mais freqüentes na escrita, além da utilização de recursos do sistema de pontuação e acentuação.

Assim sendo, ao analisarmos o desempenho da escrita do grupo de crianças do presente estudo de acordo com os critérios estabelecidos nos parâmetros curriculares nacionais, consideraremos não só os aspectos notacionais como também os aspectos discursivos.

No que se refere ao aspecto notacional, os PCNs propõem que, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de:

“escrever textos com pontuação e ortografia convencional, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação (o aluno precisa demonstrar conhecimento de regularidades ortográficas e saber utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver dúvidas relacionadas às irregularidades, além de demonstrar conhecimento sobre o sistema

de pontuação, segmentando o texto em frases, etc.)”
(Brasil, 1997, p.135).

Prevendo problemas quanto ao emprego de pontuação e ortografia convencionais, ao analisarmos os aspectos notacionais, vamos nos basear em Cagliari (1999) para classificarmos os problemas notacionais da escrita de nossos sujeitos:

1. Transcrição fonética da fala: o aluno escreve a palavra conforme produz. Ex.: escrever *i* em vez de *e* na palavra *dici* (disse);
2. Uso indevido de letras: o aluno escolhe uma letra ou um dígrafo possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Ex.: *lichô* (lixo);
3. Hipercorreção: o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente, então passa a generalizar esta forma de escrever; por exemplo, como muitas palavras que terminam em *o* são pronunciadas com *u*, o aluno escreve todas as palavras com o som de *u* no final com a letra *o*.
Ex.: *consequio* (conseguiu);

4. Modificação da estrutura segmental das palavras:
são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Ex.: *voi* (foi), *cata* (canta);
5. Juntura intervocabular e segmentação: reflete o critério que o aluno usa para analisar a fala. Ex.;
a gora (agora), "eucazeicoéla" (eu casei com ela);
6. Forma morfológica diferente: na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento de sua forma ortográfica, a partir da fala. Ex.: *ade pois* (depois), *ni um* (em um ou num);
7. Forma estranha de traçar as letras: ocorre por uma dificuldade de interpretar a letra cursiva;
8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas;
9. Uso indevido ou falta de uso dos acentos gráficos;
10. Uso indevido ou falta de uso dos sinais de pontuação.

Quanto aos aspectos discursivos, os PCN propõem que, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de:



- *“escrever textos considerando o leitor (espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção)* (Brasil, 1997, p.135);
- *“produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos”* (Brasil, 1997, p.35), oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, além de utilizar expressões que marcam temporalidade e causalidade.

Com base nessas diretrizes, analisaremos os aspectos discursivos da produção oral e escrita das crianças do presente estudo conforme as categorias apresentadas abaixo:

Análise dos aspectos discursivos da produção oral e escrita das crianças do presente estudo:

- ❖ considera o leitor, ou seja, apresenta os fatos, personagens envolvidos, possibilitando resgatar a história original;
- ❖ utiliza recursos coesivos;
- ❖ utiliza expressões que marcam temporalidade;
- ❖ utiliza expressões que marcam causalidade.

Portanto, igualmente à análise da leitura, ao realizarmos a análise do desempenho da escrita dos sujeitos deste estudo, estabelecendo assim índices qualitativos, compararemos os subgrupos com base em critérios propostos pelos PCN para o grau de sua escolaridade.

1.4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Tendo como objetivo do trabalho investigar o desempenho escolar da leitura e da escrita apresentado por crianças respiradoras bucais, verificando-se possíveis defasagens na aprendizagem dessas crianças, poderíamos selecionar crianças com história de retenção escolar e verificar a frequência da respiração bucal. Todavia, com a reestruturação do Ensino Fundamental, a progressão é continuada, ou seja, não existe repetência no interior de cada ciclo. Dessa forma, optou-se por selecionar crianças que apresentassem respiração bucal e, a partir dessa seleção prévia, analisar seu desempenho escolar de leitura e escrita em relação ao programa de ensino da língua portuguesa compatível com sua escolaridade.

Para tanto, foram escolhidas crianças respiradoras bucais de 4ª série de uma escola de Ensino Fundamental. Como o diagnóstico de respiração bucal requer um médico especializado, ou seja,

um otorrinolaringologista, apresentavam-se duas opções para encaminhar as crianças a fim de se obter a avaliação otorrinolaringológica.

A primeira, seria encaminhar as crianças para o pediatra da Unidade Básica de Saúde mais próxima do local onde residiam, para que esse profissional, detectando a necessidade de uma avaliação otorrinolaringológica, solicitasse o encaminhamento para o Centro de Especialidades do município de Marília. A segunda opção, seria encaminhar as crianças diretamente para o Hospital São Francisco, da cidade de Marília, visto que um dos médicos otorrinolaringologistas dessa instituição pertencia ao grupo de estudos sobre "crianças respiradoras bucais" (do qual esta pesquisadora também fazia parte), propondo-se, dessa forma, realizar tais avaliações e o tratamento (se necessário) gratuitamente, com exceção do exame de RX de cavum necessário para o diagnóstico de respiração bucal, que seria realizado no próprio Hospital.

Embora a segunda opção tivesse um fator dificultador, que seria o custo do RX a ser pago pela família das crianças, optou-se por ela, visto que a primeira opção, além de ser um processo moroso e que não garantiria o encaminhamento para o especialista, também implicaria não só gastos com transportes como também maior disponibilidade dos pais e/ou responsáveis para acompanhar as crianças nesse processo diagnóstico. Portanto, foi preferida a segunda opção, isto é, encaminhar as crianças diretamente para o Hospital São Francisco da



cidade de Marília, implicando, com isso, a escolha de uma escola de Ensino Fundamental que fosse mais próxima do Hospital São Francisco, para a realização da pesquisa.

A escola de Ensino Fundamental que preencheu esse requisito foi a Emef "Paulo Freire", para a qual foi enviado um ofício, endereçado à Sra. Diretora (Anexo I), no sentido de solicitar autorização para a realização desta pesquisa.

Tomadas as providências necessárias para a realização da presente investigação, foram escolhidas crianças que freqüentavam a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa escolha se deu em razão de essas crianças já terem concluído o processo de aquisição da linguagem escrita desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que implicaria em apresentarem um maior domínio em relação à linguagem escrita. Com efeito, de acordo com os PCNs (1997) de língua portuguesa :

" ... na 4ª série do ensino fundamental, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência... espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura (decifrar, anteciper, inferir e verificar) e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto" (PCN, 1997, p.125).

Considerando, pois, que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por uma verdadeira multiplicidade de fatores: individuais, sociais, educacionais, econômicos, etc., optou-se, então, por desenvolver a pesquisa em questão apenas em uma escola, com crianças de ambos os sexos, pertencentes à 4ª série do Ensino Fundamental, para tentar minimizar discrepâncias significativas entre os fatores apontados, que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A Emef "Paulo Freire" situa-se num bairro de periferia do Município de Marília (Jardim Planalto), abrigando exclusivamente classes de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, funcionando em três turnos : manhã (7:00 às 11:00hs), intermediário (11:00 às 15:00hs) e tarde (15:00 às 19:00hs) pela excessiva quantidade de alunos matriculados.

Quanto à escolaridade selecionada para realização desta pesquisa, existem 5 classes de 4ª série do Ensino Fundamental (duas no período matutino, uma no período intermediário e duas no período vespertino), variando de 30 a 38 o número de alunos por classe.

Com o consentimento da Sra. Diretora para o desenvolvimento da pesquisa, foram enviadas cartas aos pais e/ou responsáveis de todas as crianças pertencentes à 4ª série do Ensino Fundamental, computando um total de 170 cartas, nas quais se explicava o objetivo da pesquisa e solicitava deles autorização para a participação de seus filhos (Anexo II).



Acompanhando a carta de autorização, seguiu-se também um questionário que os pais deveriam preencher (Anexo III), com a finalidade de identificar alguma patologia (que não a respiração bucal) que pudesse interferir negativamente no processo de aprendizagem, como por exemplo: alterações neurológicas, deficiências auditivas severas, etc. Se assim fosse, tais crianças seriam excluídas da pesquisa. Além disso, o questionário visava identificar algumas queixas em relação à respiração bucal.

Recebidas as autorizações, juntamente com os questionários devidamente preenchidos, foi realizada pela pesquisadora uma triagem com as crianças que freqüentavam a 4^a série da instituição escolhida, para que se pudessem identificar alguns sinais indicativos de respiração bucal, como por exemplo: face longa, olheiras, "olhos caídos", lábios entreabertos, contração excessiva do músculo mentális quando em selamento labial, palato em ogiva, etc. Tal procedimento foi feito com o objetivo de se realizarem, com maior fidedignidade, os encaminhamentos para a avaliação otorrinolaringológica. Evitou-se, desta forma, encaminhar para avaliação crianças que, além de os pais não apresentarem queixas em relação à respiração bucal, não apresentassem qualquer característica que permitisse suspeitar de uma provável respiração bucal.

Selecionadas as crianças que apresentavam alguma característica de respiração bucal, estas foram encaminhadas para avaliação otorrinolaringológica e, posteriormente, para realização do RX



de cavum a pedido do médico especialista, para obter-se um diagnóstico correto e preciso.

Das 67 triagens realizadas (pois apenas 39,41% das 170 famílias contatadas devolveram a autorização e o questionário preenchido), foram encaminhadas 37 crianças (55,22%) para avaliação otorrinolaringológica.

De um total de 15 crianças (40,54%) que compareceram para avaliação otorrinolaringológica e realizaram o RX, foi confirmado o diagnóstico de respiração bucal em 9 indivíduos (60 %), sendo 05 do sexo masculino e 04 do sexo feminino com idades entre 10 e 12 anos. Estabelecendo-se, então, o grupo das crianças respiradoras bucais das quais seria investigado o desempenho escolar em relação à leitura e escrita.

Já o grupo controle foi determinado selecionando crianças que não apresentassem nenhuma característica sugestiva de respiração bucal (conforme dados do questionário preenchido pelos pais e/ou responsáveis e da triagem realizada), que a professora não tivesse queixas em relação ao desempenho escolar, além de manter as principais características do grupo de crianças respiradoras bucais, o sexo e a série escolar em que se encontram.

Para o levantamento de dados empíricos, solicitou-se das crianças dos dois grupos a leitura do texto "O Mistério da Lua", compatível com sua idade e escolaridade, e posteriormente relatassem o que



entenderam do texto. Durante esse processo, as crianças foram filmadas, para garantir um melhor aproveitamento das informações colhidas no curso dessa atividade. Em seguida, solicitou-se das crianças a escrita do que tinham compreendido do texto. Tal procedimento foi realizado individualmente, com cada criança em separado.

No que tange à análise dos dados obtidos, optou-se por uma abordagem qualitativa, baseada no programa de ensino da língua portuguesa em relação à leitura e escrita proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e descrita anterior.

1.5 PANORAMA GERAL DO TRABALHO

Para melhor orientação de leitura, apresentamos um panorama geral de como se desenvolverá este trabalho.

O primeiro capítulo intitulado "Proposta para o ensino de Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais", apresentará o programa de ensino de língua portuguesa, destacando-se aspectos relacionados à leitura e escrita, servindo para sustentar as descrições, as análises posteriores e as comparações do desempenho escolar em relação à leitura e escrita entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

No capítulo seguinte, "A questão do desempenho escolar" o presente trabalho tematizará o desempenho escolar, destacando a multiplicidade de fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Discutirá, ainda, as nomenclaturas utilizadas para designar o fracasso escolar e as concepções subjacentes ao uso dessas nomenclaturas, além de expor qual a concepção de leitura e escrita adotada neste estudo.

O terceiro capítulo "Respiração e suas Implicações" tratará do funcionamento do sistema respiratório, bem como da respiração bucal e de suas principais etiologias. Enfocará, por fim, conseqüências da respiração bucal.

O capítulo seguinte "Interpretação dos dados" será dedicado à apresentação dos resultados e das discussões pertinentes aos dados.

Finalmente, teceremos nossas conclusões, estabelecendo níveis qualitativos do desempenho dos sujeitos envolvidos.

Cabe ainda ressaltar que, tendo conhecimento de que em ciência nada pode ser definitivo, pretendemos com esse trabalho uma modesta contribuição na área de Educação e Fonoaudiologia, disponibilizando-o como ponto de partida para outras investigações.

CAPÍTULO 2 :

PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª SÉRIE DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

2.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido comumente a questão da leitura e da escrita; tanto em relação ao “como se ensina”, quanto em relação ao “como se aprende”.

As evidências do fracasso escolar apontaram para a necessidade de reestruturação da rede de ensino, o que também tem levado a modificações do ensino da língua portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais reestruturações têm sempre se baseado nas transformações de idéias sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento disponível nos anos 60, por exemplo, levava buscar *somente no aluno* a causa do fracasso escolar, visto que, para uma parte dos alunos, o ensino parecia funcionar. Quanto aos alunos que fracassavam, pensava-se que deveria “faltar-lhes algo”,

sendo necessário compensar esse “déficit” para que pudessem aprender. Com base nesse pensamento, eram propostos os chamados exercícios de “prontidão”, isto é, um conjunto de testagens de habilidades psicomotoras com o intuito de se verificarem condições necessárias para aprender a ler e a escrever. Já no início dos anos 80, começava-se a mudar essa concepção de que o fracasso escolar advinha apenas de causas individuais (dificuldades centradas no aluno). Iniciam-se, então, a ênfase e os questionamentos a “como se ensina” e a busca de “como se aprende”.

As modificações na compreensão desse processo de ensino-aprendizagem permitiram conceber que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, na medida em que, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Dessa forma, de acordo com os PCNs, sendo a língua escrita considerada um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, aprendê-la é dominar não só as palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos. Portanto, nessa perspectiva, o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade plena de participação social, pois também é por meio dela que o homem se

comunica, tem acesso à informação, expressa e defende seus pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, etc.

Assim, de acordo com a proposta de ensino da língua portuguesa oferecida pelos PCNs, pode-se considerar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na escola como sendo resultantes da articulação entre três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação do aprender, aquele que age sobre o conhecimento; a língua é o objeto do conhecimento; e o ensino, a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para o estabelecimento dos conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental, partiu-se do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles. É importante o indivíduo poder expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações lingüisticamente significativas, ou seja, situações de uso da língua de fato. Contudo, ao se afirmar que a finalidade do ensino da língua portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas a quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. O enfoque nessas habilidades implicou no fato de os conteúdos da língua portuguesa no ensino fundamental estarem selecionados em função do desenvolvimento das mesmas e organizados em torno de dois

eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a análise e reflexão sobre a língua, sendo que os conteúdos referentes à língua escrita, subdividem-se em “prática de leitura” e “prática de produção de textos”.

Vale destacar que a organização dos conteúdos da língua portuguesa, em função do uso - reflexão – uso, pressupõe um tratamento cíclico, ou seja, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas seu grau de aprofundamento e sistematização.

Ressalta-se que adotar o programa de ensino da língua portuguesa e os critérios de avaliação propostos pelos PCN não significa que não serão consideradas as possíveis adaptações dos objetivos e conseqüentemente dos critérios de avaliação que cada equipe escolar julgar necessários a fim de se adequarem a cada contexto e a cada realidade. Dessa forma, esses critérios deverão ser compreendidos, por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; e, por outro, como referências que permitem a análise dos avanços conseguidos pelos alunos ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares nem idênticas.

2.2 PRÁTICA DE LEITURA

Com relação ao trabalho de leitura, têm-se como



finalidade a formação de leitores competentes e, também a formação de escritores. De acordo com os PCNs (1997):

“... a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, de sua experiência sobre o assunto.... a atividade de leitura, não trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. O leitor proficiente que consegue analisar sua própria leitura constata que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como antecipação, inferência a partir do contexto ou do conhecimento prévio e verificação em relação às suas suposições” (PCN, 1997, p.53).

Assim, formar um leitor proficiente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está impresso (o que está implícito), que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, e, por último, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir de elementos discursivos.



Nesse sentido, os PCN propõem um tratamento didático para a prática de leitura de tal modo que se possa entendê-la como uma prática social. Com efeito, ler é resposta a um objetivo, sempre um meio, nunca um fim, utilizando uma diversidade de objetivos, modalidades de textos que possam caracterizar as práticas de leitura de fato, evidenciando-se dessa forma a função social da leitura.

Para isso, a prática de leitura com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental deve, de modo imprescindível, englobar as seguintes atividades:

- atribuir sentido ao texto, coordenando texto e contexto;
- utilizar indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo e à intencionalidade, além de confirmar ou retificar suposições feitas anteriormente a partir do texto lido;
- usar recursos variados para resolver dúvidas da leitura (por exemplo, deduzir do contexto o significado de uma palavra);
- utilizar diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos (por exemplo: ler para revisar, obter informações rápidas, etc);

- usar acervos e bibliotecas, para buscar informações em diferentes fontes, socializar as experiências de leitura, etc.

Via de regra, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, os alunos deveriam demonstrar os seguintes desempenhos com relação à leitura e sua compreensão, de acordo com os PCNs de língua portuguesa:

- *“Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumos das idéias, ou seja, o aluno deverá ser capaz de realizar oralmente ou por escrito, resumos de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as idéias principais”* (Brasil, 1997, p.134);
- *“Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, para auxiliar na compreensão”* (Brasil, 1997, p.134);
- *“Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para escrever”* (Brasil, 1997, p.135);
- *“Ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos do texto, estabelecendo relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, sabendo que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, conseguindo justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos”* (Brasil, 1997, p.54).



Portanto, observa-se pelas idéias apresentadas, que a atividade de leitura não pode ser reduzida a uma mera decodificação de palavras, mas principalmente faz-se necessário que haja compreensão. Além disso, a atividade de leitura está diretamente vinculada com sua função social, ou seja, o aluno precisa perceber a importância da leitura, pois o domínio desta amplia a possibilidade de uso da linguagem, além de garantir uma maior participação social.

2.3 PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

No que se refere ao trabalho com a escrita, de modo semelhante ao trabalho com a leitura, têm-se como finalidade a formação de escritores competentes. Conforme descreve os PCNs (1997):

“ ... o escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características do gênero, que seja capaz de elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral, que saiba esquematizar suas anotações para estudar um assunto, que saiba expressar por escrito seus sentimentos, experiências, opiniões ... é também capaz de olhar para o próprio texto, revisá-lo e reescrevê-lo até

considerá-lo satisfatório para o momento” (PCN, 1997, p.65-66).

Ainda de acordo com os PCNs, no aprendizado da escrita estão envolvidos dois processos que se interpenetram no momento da produção e da recepção de textos: dominar os aspectos notacionais e os aspectos discursivos, conforme explicitamos na introdução deste trabalho.

Dominar os aspectos notacionais significa, como vimos, compreender a natureza do sistema de escrita da língua. Já o domínio dos aspectos discursivos implica compreender o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Para isso, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias e defrontar-se com reais questões que a escrita coloca a quem se propõe a produzi-la.

De acordo com essa concepção, a escrita não deve ser ensinada por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras; ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É necessário explicar, desde o início, como escrever, considerando ao mesmo tempo o que se pretende dizer e a quem o texto se destina, pois a eficácia da escrita se caracteriza pela proximidade máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.

Assim, se o objetivo dos PCNs é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra também por escrito para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo de tal modo que os alunos experimentem e aprendam essa prática na escola, ensinando-lhes tanto os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas, como os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever, por meio da prática de produção de seus próprios textos.

Conseqüentemente, formar escritores competentes, que compreendam a escrita como um processo complexo, como atividade discursiva, supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.

Deve-se também considerar a escrita como uma atividade dialógica, ou seja, levar-se em conta o objetivo pelo qual se escreve, as relações entre os interlocutores, a espontaneidade e expressividade do texto (como o autor se posiciona em relação ao que escreve), além do gênero do texto (pois diferentes objetivos exigem diferentes gêneros).

Para tanto, a prática de produção de textos com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, deve-se necessariamente englobar as seguintes atividades:



- Levar em conta o destinatário, sua finalidade e as características do gênero;
- dominar os aspectos notacionais, ou seja, dividir o texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação, utilizar o sistema de pontuação, estabelecer as regularidades ortográficas, além de constatar as irregularidades e dominar as regras de acentuação;
- dominar os aspectos discursivos, isto é, organizar as idéias de acordo com as características textuais de cada gênero, utilizar recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e empregar regência verbal e concordância verbal e nominal;
- utilizar a escrita como recurso de estudo;
- utilizar dicionários e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas;
- utilizar estratégias de escrita como planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

Via de regra, ao final da 4ª série do ensino fundamental,



os alunos deveriam demonstrar os seguintes desempenhos com relação à escrita, de acordo com os PCNs de língua portuguesa:

- *“Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação (o aluno precisa demonstrar conhecimento de regularidades ortográficas e saber utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver dúvidas relacionadas às irregularidades, além de demonstrar conhecimento sobre o sistema de pontuação)”* (Brasil, 1997, p.135);
- *“Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos”* (Brasil, 1997, p.135);
- *“Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los”* (Brasil, 1997, p.135);
- *“Escrever textos considerando o leitor”* (Brasil, 1997, p.35).

Contudo, de modo semelhante à atividade de leitura, o aprendizado da escrita deve estar apoiado no uso social da mesma, evidenciando sua importância na prática social. A atividade de escrita necessita sempre estar vinculada às situações reais de uso, não reduzindo-a a uma mera “codificação”, mas envolvendo o domínio de dois processos que se interpenetram, os aspectos notacionais e os aspectos discursivos.

CAPÍTULO 3 : A QUESTÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

3.1 A MULTIPLICIDADE DE FATORES DO FRACASSO ESCOLAR

Ao longo da história da Educação no Brasil, os dados oficiais têm apontado para altos índices de reprovação e evasão das crianças no processo de escolarização.

Anteriormente à reestruturação da rede escolar, os dados oficiais demonstravam que a repetência escolar encontrava-se com índices de 44% em 1996/7. Ribeiro (1991) propõe uma metodologia alternativa de cálculo de índices que não procura incorrer em erros como o de contar como “alunos novos” alunos que, com a aproximação do final do ano letivo, deixam de freqüentar a escola para não se tornarem repetentes. Desse modo, o autor assinala que, em 1982, o percentual de repetência aumentou de 30% da estatística oficial para mais de 52% .

Com base nesses dados, pôde-se constatar que a repetência escolar se destacava como o grande empecilho à universalização da educação básica em nosso país, na medida em que o aluno chegava à escola e nela permanecia durante muitos anos, tendo imensas dificuldades para progredir na carreira escolar.

Diante desse quadro, vê-se que a história da educação no Brasil é uma história de constantes fracassos, já que a educação não vem



cumprindo sua função socializadora do conhecimento humano.

Dessa forma, questões que envolvem o desempenho escolar sempre foram foco de atenção para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, no sentido de tentarem melhor explicar o fracasso escolar.

O fracasso escolar pode ser analisado de acordo com uma verdadeira multiplicidade de fatores que interferem no processo de escolarização das crianças, ou seja, um complexo de variáveis educacionais, individuais, sociais, culturais, políticas e econômicas.

No que se refere às questões educacionais que envolvem processos e práticas que se desenvolvem na instituição escolar. Souza (1994) afirmam que:

“... o bom ou mau desempenho escolar não pode ser atribuído apenas a características individuais ou familiares, mas há que se entender como têm se desenvolvido as relações cotidianas entre as pessoas e entre os diferentes grupos no interior das escolas... deve-se indagar como as relações de aprendizagem fabricam alunos repetentes.” (Souza, 1994, p.127-128)

No mesmo sentido, Patto (1991), ao considerar a contribuição das próprias práticas escolares para a produção do fracasso escolar das crianças, enfatiza que:

"... as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças estão sendo buscadas em instâncias do processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professorado, a formação e a valorização profissional do professor, suas condições de trabalho, etc. Dá-se, portanto, uma mudança de foco. Se num determinado momento foi a criança e tentou-se buscar nela, a fonte da dificuldade, agora o centro de análise é fundamentalmente o processo de produção do fracasso escolar dentro da instituição- escola. A pesquisa sobre as causas do fracasso escolar está muito mais voltada para o que se chama de causas intra-escolares desse fracasso" Patto (1991, p.118).

Ainda, de acordo com Coelho (1994) :

"... o fracasso escolar pode estar associado à própria proposta da escola de valorização específica de certos aspectos do conhecimento, padronizando a educação e desconsiderando a amplitude das combinações intelectuais do indivíduo" (Coelho, 1994, p.29) .

Com relação às questões sócio-econômicas, Conceição (1994) menciona a desnutrição como fator interferente no processo de escolarização, concluindo que:

“... a desnutrição não deixa de ser um fator negativo para o desenvolvimento mental. Isto, entretanto, não quer dizer que a desnutrição atue sozinha na determinação da deficiência do aprendizado, mas que se une a um grande número de cúmplices socioculturais” (Conceição, 1994, p.147).

Ainda de acordo com as questões sócio-econômicas envolvidas no processo de aprendizagem, o mesmo autor citado acima (1994) mostra que:

“... os reprovados, em proporções significativamente maiores, são filhos de famílias de baixa renda. Da mesma forma, no primeiro grau existe uma seqüência indicativa da seleção econômica das crianças e adolescentes: a proporção de alunos de famílias de melhor renda aumenta significativamente da 1ª para 4ª série do primeiro grau. Em outras palavras, os alunos de famílias de baixa renda são aqueles que saem da escola. Esta seleção econômica, dentro do sistema educacional brasileiro, não só é constante, como se agrava progressivamente” (Conceição, 1994, p.146).

Diante da multiplicidade explicativa da condição do fracasso escolar, são enfocadas as questões socioculturais, principalmente



a partir da década de 70, conhecidas no Brasil como Teoria da Carência ou Privação Cultural (por influência de idéias produzidas nos Estados Unidos na década de 60). De acordo com Patto (1984), essa teoria pode ser agrupada em duas versões: (a) versão do déficit ou da deficiência; e (b) versão da diferença.

A primeira versão baseia-se na idéia de que o ambiente carente em que os indivíduos das classes “desprivilegiadas” vivem, gera deficiências pessoais, motoras, perceptivas, afetivo-emocionais, de linguagem, etc., que impedem uma inserção social adequada. Assim, as crianças provenientes destes grupos de segmentos sociais seriam carentes, deficientes, porque não têm conhecimentos, habilidades, respostas adequadas e nível intelectual suficiente para se saírem bem na escola. Viveriam em um meio ambiente pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, carentes em relação a objetos culturais e em experiências variadas de interação e comunicação, distantes, portanto, dos padrões culturais necessários aos desafios sociais e aos desafios da escola.

A segunda versão propõe que na sociedade haveria um *pluralismo cultural* com a dominância de valores, padrões e saberes da “classe média” sobre as demais, o que gera disparidades e conflitos entre os valores e padrões culturais desses grupos (subculturas) e o sistema sociocultural mais amplo. Assim, os indivíduos pertencentes a esses grupos privados psicossocialmente teriam uma *cultura diferente*, que seria



desconsiderada e desvalorizada pelas instituições sociais e, portanto, pela escola. A escola seria inadequada à criança que vem com uma *cultura diferente*. É uma versão que aponta para uma possível inadequação da escola no trato com essas crianças.

Além desses fatores já descritos, pode-se analisar a questão do fracasso escolar também a partir de questões individuais, em relação às quais pode-se deparar com uma extensa literatura, já que, por muito tempo, essa foi considerada a única causa do fracasso escolar.

Morais (1994) referindo-se ao processo complexo que resulta na aprendizagem, relaciona vários sistemas e habilidades inerentes ao indivíduo e que se podem localizar em tal processo, como: lingüísticas, perceptuais, motoras, cognitivas e emocionais. Zorzi (1995), por sua vez, alerta para a importância do domínio ou conhecimento da linguagem, fator que influencia o desempenho escolar.

Embora o objetivo desse estudo seja o de analisar o desempenho escolar em relação à leitura e escrita de crianças respiradoras bucais, a análise de tais dificuldades, apesar de proposta a partir dos fatores individuais, não implica desconsiderarem-se os múltiplos fatores (educacionais, sociais, econômicos, etc.) envolvidos nesse processo. Ou seja, considera-se aqui que a questão do desempenho escolar é um processo multifacetado que envolve diversos aspectos como: individuais, educacionais, sociais, culturais, políticos e econômicos.

O que se fará no trabalho é observar as dificuldades escolares em relação a um desse aspectos em especial: a respiração bucal.

Conforme descrito anteriormente, a respiração bucal acarreta modificações na dinâmica corporal como um todo, comprometendo o bem-estar biopsicossocial do indivíduo. Dentre as principais conseqüências ocasionadas por esse tipo de respiração, a literatura aponta que a criança respiradora bucal pode apresentar dificuldades escolares, em decorrência da falta de atenção e concentração (pelo fato de o sono não ter sido reparador) ou ainda em decorrência de distúrbios auditivos que podem estar associados ao quadro de respiração bucal (Aragão, 1988; Breuer, 1989; Marchesan & Krakauer, 1995; Marchesan, 1998).

Vários autores têm mencionado a importância da atenção/concentração e integridade das vias auditivas (como fatores individuais) na aprendizagem escolar. Schwartzman (1992) chama a atenção para alguns aspectos que devem ser considerados em crianças que apresentam dificuldades na escola: prontidão/maturidade, inteligência geral, defeitos sensoriais, prejuízos motores, problemas pedagógicos, problemas emocionais, doenças, motivação, além dos *distúrbios da atenção e concentração*.

Na mesma direção, ao discutir sobre as possíveis causas do fracasso escolar, Coelho (1994) aponta para o fato de que:



“... além dos distúrbios específicos que hoje são classificados pelas áreas de percepção, seqüência, memória, cognição, problemas motores e de linguagem, o fracasso da aprendizagem pode ser consecutivo aos distúrbios deficitários da atenção e hiperatividade, problemas emocionais, sociais e familiares.” (Coelho, 1994, p.30)

Além desses autores, Pain (1985) alerta sobre a importância de se investigar a falta de atenção, concentração, sonolência, hipoamnésia, etc. como um dentre os vários fatores determinantes dos problemas de aprendizagem, do mesmo modo como Fucuta (1995), para quem a falta de atenção provoca baixo desempenho escolar, problemas de relacionamento, além de afetar a auto-estima da criança.

Quanto à importância das vias auditivas para a aprendizagem da criança, D' Elia (1985) destaca que, tanto na presença de “lesão auditiva” quanto na presença de “disfunção auditiva”, que ocasionam uma alteração sensorial e uma alteração perceptual respectivamente, a aquisição da linguagem oral e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar estarão alteradas. Ainda a esse respeito, Sebastião (1994) em seu estudo sobre alunos do primeiro grau, com e sem história de retenção escolar, mostra que alunos com história de retenção escolar haviam experienciado episódios de dor de ouvido com frequência significativamente maior do que os alunos do outro grupo, o

que confirma a importância da integridade anatômica e funcional das vias auditivas para a aprendizagem.

Finalmente, em trabalho realizado pelo Departamento de Assistência ao Escolar (DAE) em 1983, na cidade de São Paulo, com alunos de primeiro grau do ensino público, que descreve os problemas de saúde de uma parte da população escolar, Mascaretti (1994) constata que a segunda doença que mais acomete os escolares são as doenças do aparelho respiratório, atingindo 18,5% da população avaliada. Este dado evidencia a importância de se investigar o desempenho escolar de crianças com problemas respiratórios, já que, além de tais problemas serem tão freqüentes, a literatura aponta para possíveis dificuldades escolares como conseqüências trazidas por um tipo anormal de respiração.

3.2 DISTÚRBIO OU DIFICULDADE?

Quando analisamos a questão do desempenho escolar do ponto de vista de fatores individuais, encontramos na literatura várias expressões para designar essas dificuldades, tais como: "Distúrbios Específicos do Desenvolvimento", "Distúrbios da Aprendizagem Aritmética", "Distúrbios da Aprendizagem da Escrita Expressiva", "Distúrbios da Aprendizagem da Leitura", "Distúrbios de Aprendizagem",



"Déficit da Atenção/Hiperatividade", "Distúrbios da Leitura e da Escrita", "Dislexia Específica", dentre outros (Schwartzman, 1992; Johnson & Mykelebust, 1986; Schain, 1978; Pain, 1985).

Como se vê, é bastante freqüente a utilização da palavra "distúrbios" para designar as dificuldades escolares apresentadas pela criança. Todavia, de acordo com Moysés e Collares (1992):

"... ao decompor a palavra 'distúrbio' para analisá-la, verifica-se que a mesma compõe-se do radical turbare e do prefixo dis. O radical turbare significa 'alteração violenta na ordem natural' e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar, conturbar, etc. O prefixo dis significa 'alteração com sentido anormal e patológico'. Portanto, a expressão 'distúrbios' relacionada à aprendizagem escolar, refere-se a uma 'anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem', ou seja, obviamente localizada em quem aprende" (Moysés e Collares, 1992, p.31).

Assim, ao utilizar essa expressão são excluídos os demais fatores (como por exemplo: social, econômico, político, educacional, etc.) que possam interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Por isso, optamos por **não** utilizar o termo “distúrbios” para designar as possíveis dificuldades no desempenho escolar das crianças respiradoras bucais. Em primeiro lugar, porque, como dito anteriormente, embora se faça uma análise a partir de fatores individuais que podem prejudicar a aprendizagem, não serão desconsiderados os demais fatores que possam interferir nesse processo, como fatores educacionais, sociais, econômicos, etc, embora eles não venham a ser tematizados neste estudo. Em segundo lugar, porque, de acordo com a definição estabelecida em 1981 pelo National Joint Committee for Learning Disabilities:

“Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências” [destaque nosso] (National Joint Committee for

Learning Disabilities citado por Moysés e Collares, 1992)

Portanto, essa definição pressupõe, também, dificuldades na aquisição e uso da audição, fala, além de habilidades e raciocínio matemático, fatos que não serão abordados neste trabalho, conforme exposto anteriormente.

Dessa forma, preferimos utilizar a expressão “dificuldades escolares” quando for constatada uma defasagem no desempenho da leitura e da escrita em relação ao programa proposto, sem desconsiderar (mas sem tematizar), outros tantos aspectos que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA

Faremos, em seguida, uma breve explanação sobre a concepção de leitura e escrita adotada no presente trabalho.

A aprendizagem da leitura e da escrita corresponde a um dos fatores básicos para a garantia do desenvolvimento escolar, uma vez que é sobre tal capacidade que se assentará o futuro desenvolvimento do estudante. A aprendizagem de habilidades tão complexas que são o ler e o escrever depende de uma série de fatores (já referidos anteriormente)



que, funcionando de maneira integrada e interdependente, torna possível tal aquisição pela criança.

A leitura é uma habilidade que corresponde a um ato de compreensão, ou seja, uma busca daquilo que o texto pode significar. Para que a leitura seja possível, há necessidade de se compreenderem os símbolos ou letras e a significação por eles possibilitada, ou seja, a relação entre símbolos gráficos (significantes) e aquilo que eles simbolizam (significado). O processo inicial de identificação dos símbolos impressos e de decodificação, isto é, a associação entre palavra impressa-som são essenciais para que a criança aprenda a ler. Como a leitura implica compreensão, uma criança que seja somente capaz de decodificar, simplesmente pronunciando as palavras sem alcançar o entendimento das idéias nelas contidas, não pode ser considerada uma leitora proficiente. De acordo com Moraes (1994), para ler:

“... não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido... só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão”
(Moraes, 1994, p.14).

Na mesma direção, para Zorzi (1996): *“... o ato de leitura, ultrapassa a simples pronúncia, mesmo que correta das palavras, implicando num ato de compreensão”* (Zorzi, 1996, p.183).



Com relação à compreensão do significado, de acordo com Adams e outros (1979) e Scott (citado por Bitar, 1994), adotou-se a concepção de que leitor proficiente é aquele que extrai do texto tanto significados mais explícitos quanto implícitos, através de um uso bem coordenado dos sistemas de processamento visual, lingüístico e conceitual.

De modo semelhante, para Freire (1992):

"... o leitor proficiente é aquele para quem ler o texto escrito é, antes de tudo, compreender o seu contexto, estabelecendo relações entre a leitura da realidade e a leitura da palavra" (Freire, 1992, p.8).

Além disso, de acordo com Bitar (1994): *"... o grau de proficiência (ou dificuldade) do leitor também pode ser verificado através da observação das segmentações realizadas durante a leitura oral"* (Bitar, 1994, p.161) .

A esse respeito, Pedrosa (citado por Bitar, 1994) aponta em resultados do seu estudo, para a estreita relação entre o nível de compreensão e os comportamentos apresentados em situações de leitura oral. A ocorrência de pausas, alterações suprasegmentais, supressões, substituições e inserções pode indicar dificuldade de compreensão do

texto quando são muito freqüentes e não vêm acompanhados de reparos que indiquem a busca da reconstrução do sentido original.

Assim, segundo Bitar (1994) , até a então denominada 4ª série do primeiro grau e atualmente denominada 4ª série do Ensino Fundamental, consideram-se passíveis de ser atingidas: capacidade de reconhecimento e extração de informação gráfica e ortográfica, adequação na produção de padrões fonéticos correspondentes, adequação de padrões de movimentos oculares, utilização do conhecimento sintático para fazer predições durante a leitura de um texto. Paralelamente ou não a essas habilidades, desenvolvem-se aquelas que permitem ao leitor recuperar as relações de coesão e coerência que levam a um sentido mais dominante para o texto.

Da mesma forma que a leitura não corresponde a uma mera “decodificação” dos símbolos gráficos, a escrita também não se reduz ao processo inverso de “codificação”, ou seja, de simples transformação da fala em escrita. A escrita diz respeito a um ato de significar, de representar idéias, conceitos ou sentimentos por meio de símbolos gráficos.

Zorzi (1995), com relação à escrita, afirma que:

“... não basta compreender um conjunto de propriedades estruturais e funcionais da linguagem. Além da escrita envolver um conhecimento mais profundo do que é a linguagem, ela implica em

dominar também aquelas características que são próprias do sistema de representação gráfica, como por exemplo, a questão da pontuação, as regras ortográficas assim como os estilos típicos de se construir narrativas escritas, em oposição aos estilos próprios da oralidade. Adquirir o domínio da escrita não significa, simplesmente, aprender uma forma de comunicar-se à distância transformando fala em grafia, mas sim, ter acesso a uma nova maneira de estruturar o pensamento” (Zorzi, 1995, p.297).

Portanto, para a criança ler e escrever, ela necessitará desenvolver novas formas ou novas habilidades de linguagem, ou seja, novos modos de representar e compreender a realidade. Dessa forma, de acordo com Bolaffi (1994):

“... a leitura e a escrita são encaradas como forma de comunicação que introduzem a criança no universo da língua culta. A língua culta é aquela utilizada nos livros e outras publicações e que se contrapõe à linguagem oral e gestual que sempre foi a linguagem preponderante, na comunicação da criança” (Bolaffi, 1994, p.74).

CAPÍTULO 4 : RESPIRAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

"Sem uma boca fechada não há respiração nasal e sem respiração nasal, devido a todas alterações que daí advêm, não há vida que seja de boa qualidade"

George Catlin (1891)

O sistema respiratório é um conjunto de órgãos situados na cabeça, pescoço e cavidade torácica, responsável pela respiração - trocas gasosas efetuadas entre o organismo e o meio ambiente. O ar entra por sucção e circula pela cavidade nasal, seios paranasais, faringe, laringe, traquéia e brônquios antes de chegar ao pulmão. A integridade dessas estruturas é fundamental para permitir uma respiração eficiente.

A função respiratória normal se faz pela via nasal, o que garante ao ar inspirado sua purificação, seu aquecimento, e sua umidificação. Desta forma, o nariz, responsável pelo condicionamento do ar inspirado, desempenha um papel importante de defensor de regiões vizinhas, como as cavidades paranasais, auriculares e vias aéreas inferiores; além de ser responsável pela função olfatória, participar da função termorreguladora geral do organismo e auxiliar na fala como caixa de ressonância.



Quando não existe integridade anatômica e funcional das vias aéreas, ocasionando impedimento à passagem do ar, criam-se condições para que surja a respiração bucal.

Weckx (1995) observa que, quando ocorre um prejuízo à passagem do ar pelas vias aéreas superiores, causados por inflamações, malformações, desvios septais, hipertrofia de amígdalas faríngeas e/ou outras, esse prejuízo impõe ao indivíduo respirar pela boca. Emslie e outros (1952, p.506) definiram respiração bucal como sendo uma respiração habitual pela boca ao invés de ser realizada pelo nariz.

De acordo com as considerações da literatura e a discussão de diversos profissionais, as causas da respiração bucal são múltiplas e sugerem a associação de vários fatores como: predisposição anatômica, obstrução nasal, além de fatores ambientais.

A obstrução nasal, impedindo a passagem da corrente aérea, pode ocorrer devido a uma variedade de causas: hipertrofia de cornetos, desvio septal, condições climáticas, sinusite crônica, hipertrofias de amígdalas e adenóides, pólipos nasais, alergias e rinite crônica. Ganança & Ganança (1997, p.4) apontaram em seu estudo que a prevalência da rinite alérgica em determinados países é estimada entre 12% a 40% da população, o que evidencia este mal como uma das possíveis causas mais comuns da respiração bucal. Quanto aos fatores ambientais, pode-se constatar a permanência da boca aberta habitualmente, posição dorsal da cabeça durante o sono, imitação da

postura do outro e fatores do ambiente residencial que não são removidos. Marchesan & Krakauer (1995, p.155-156) indicaram que a hipotonia da musculatura elevadora de mandíbula pela alimentação pastosa prolongada também pode ser um fator que pode contribuir para que ocorra a respiração bucal.

Sendo a respiração bucal comumente causada por uma somatória de fatores, é necessário um médico especialista (otorrinolaringologista) para que se possa obter seu diagnóstico correto e preciso.

A respiração nasal é a respiração fisiológica do ser humano. Todavia, se por múltiplos fatores, surgirem condições que impeçam a passagem do ar pelo nariz, e propiciem uma respiração bucal de suplência¹, esse tipo de respiração acarretará modificações na dinâmica corporal como um todo.

De acordo com a literatura, tais modificações decorrentes da respiração bucal de suplência envolvem sinais e sintomas que caracterizam a chamada "síndrome do respirador bucal". Como principais problemas dessa síndrome, destacam-se alterações:

- 1) nas estruturas craniofaciais, dentárias e suas respectivas funções;
- 2) no sistema respiratório;
- 3) nas estruturas corporais;

4) no sistema auditivo;

5) no sono;

6) e no desempenho escolar.

No que se refere às alterações das estruturas craniofaciais decorrentes da respiração bucal de suplência¹, Breuer (1989, p.103-104) apontou as seguintes características: típica face adenoideana, ou seja, crescimento craniofacial predominantemente vertical, "cara pálida" e alargada, boca entreaberta, lábios secos e separados, lábio superior encurtado, nariz estreito com exagerado diâmetro ântero-posterior das coanas, gengivite crônica, palato alto e estreito podendo ou não ser atrésico e, ainda, vir ou não acompanhado de má oclusão, além do mau posicionamento de língua.

Segundo este autor, essas alterações dependerão da intensidade e da freqüência da respiração bucal, assim como da predisposição anatômica para sofrer em maior ou menor grau os efeitos dessa função adaptativa de respiração. Marchesan & Krakauer (1995, p.155-157) e Marchesan (1998, p.23-24) também destacaram alterações dos órgãos fonoarticulatórios e suas respectivas funções como: propriocepção bucal alterada, alteração do tônus com hipofunção de lábios, língua, bochechas propiciando uma mastigação ineficiente (fato que leva a problemas digestivos e engasgos pela incoordenação da

¹ Respiração bucal de suplência, entende-se como sendo uma função adaptativa do sistema estomatognático, promovendo alterações estruturais que permitam sua instalação e funcionalidade (Krakauer, 1998, p.18).

respiração com a mastigação), deglutição atípica com ruído, fala imprecisa com articulação trancada e excesso de saliva, fala sem uso do traço de sonoridade pelas otites freqüentes e com alto índice de ceceo anterior ou lateral, isto é, interposição anterior ou lateral da língua, e voz com hiper ou hiponasalidade ou ainda com rouquidão.

No tocante às alterações do sistema respiratório advindas da respiração bucal, Sprawson (1947, p.227) considerou que a respiração bucal provoca predisposição ao desenvolvimento da bronquite crônica, pois este tipo de respiração faz com que o ar chegue no trato respiratório sem ter sido aquecido, umidificado e filtrado. Emslie e outros (1952, p.514-515) mencionaram, como efeitos da respiração bucal no trato respiratório, a sinusite nasal e paranasal, a atrofia da mucosa nasal por desuso, além da hipertrofia de amígdalas e adenoídes.

Marchesan (1998, p.24) enumera como principais alterações corporais: deformidades torácicas, musculatura abdominal flácida ou distendida, cabeça mal posicionada em relação ao pescoço, trazendo alterações para a coluna no intuito de compensar o mau posicionamento, e ombros rodados para frente comprimindo o tórax. Por sua vez, Krakauer (1998, p.24) comprovou em sua pesquisa que a manutenção da respiração bucal após os 8 anos de idade pode acarretar alterações estruturais no eixo corporal, alterações essas em número estatisticamente maior em crianças com respiração bucal do que em crianças com respiração nasal.



Quanto ao sistema auditivo, Emslie e outros (1952, p.515) observam que, em razão da respiração bucal, pode ocasionalmente ocorrer hipertrofia de adenóide, ocluindo a entrada da tuba de Eustáquio, ou ainda nasofaringite crônica, que resulta não só em otites média recorrentes como também numa diminuição da audição. Em concordância com os autores citados acima, Breuer (1989, p.104) destaca que o indivíduo respirador bucal pode ter uma diminuição da capacidade auditiva por obstrução parcial ou total das Trompas de Eustáquio ou uma infecção das vias auditivas devido a estados catarrais crônicos. Marchesan (1998, p.24-25) também inclui, como consequência da respiração bucal, alteração da membrana timpânica e diminuição da audição decorrentes de otites de repetição. Ganança & Ganança (1997, p.4) postulam que a obstrução nasal crônica que ocasiona a respiração bucal pode estar na base de complicações otológicas.

No que se refere aos distúrbios do sono, Mangot e outros (1977, p.385) observam que crianças com hipertrofia de amígdalas e adenóides levando a uma respiração bucal apresentam irregularidades no sono. Da mesma forma, Richardson (1980, p.1109) confirma em seus estudos que a hipertrofia de amígdalas e adenóides causando obstrução à passagem aérea representa uma faceta contínua de distúrbios do sono e hipoventilação. Breuer (1989, p.104-105) explica como pode proceder o distúrbio do sono no indivíduo respirador bucal. Segundo este autor, falta-lhe descansar corretamente. A posição de decúbito dorsal aumenta a



congestão da mucosa devido à maior irrigação, aumentando também o depósito de secreções nas coanas posteriores, fato que provoca crises de asfixia que obrigam a criança despertar. Além disso, a obstrução nasal aumenta a resistência nasal posterior, diminuindo a pressão do ar e seu volume e diminuindo, conseqüentemente, a oxigenação sangüínea, o que altera a respiração normal, no que se refere a sua intensidade e profundidade. Quando a quantidade de ar inspirado abaixa a oxigenação no nível celular, provocando hipóxia² nos centros respiratórios, aumenta a respiração externa, pela busca de uma hiperventilação que aumente a profundidade e a freqüência respiratória. Contudo, como os reflexos trigêmicos simpáticos da respiração não são excitados desde a mucosa nasal (já que não é esta a via especial de entrada do ar inspirado), ocorre assim uma respiração atáxica, com alteração de ritmo e amplitude, levando a uma hipóxia com repercussão em todo o organismo.

Ferreira (1996) afirma que uma afecção esporádica e/ou colapso da musculatura das vias aéreas superiores são etiologias da síndrome da apnéia do sono, que se caracteriza pela presença de paradas respiratórias prolongadas (apnéias), presença de ronco alto durante o sono, associada à excessiva sonolência durante o dia. Devido à parada do fluxo aéreo e à manutenção do esforço respiratório, ocorre uma baixa oxigenação, que leva o indivíduo a despertar do sono.

² Hipóxia segundo Aurélio (1986, p. 900): baixo teor de oxigênio.



Por último, quanto às alterações no desempenho escolar, vários autores observam que tais alterações podem estar associadas ao quadro da respiração bucal de suplência. Aragão (1988, p.349) declara que uma obstrução nasal, quando não solucionada, leva a alterações em todo organismo, inclusive no que se refere ao desenvolvimento intelectual. Breuer (1989, p.104) constata que o desconforto provocado pelos sintomas nasais pode limitar a realização de atividades de rotina e alterar a qualidade do sono, fato que leva a problemas de concentração que comprometem o rendimento global do indivíduo respirador bucal. Marchesan & Krakauer (1995, p.157) afirmam que os indivíduos respiradores bucais podem apresentar dificuldades de atenção e concentração que geram dificuldades escolares. Marchesan (1998, p.27) complementa o trabalho anterior especificando que o menor rendimento escolar no respirador bucal não é por problemas intelectuais, mas sim porque o sono, não tendo sido reparador, faz com que a atenção e a concentração diurna fiquem menores, dificultando assim o aprendizado.

Num estudo realizado no serviço de psicologia do Hospital Provincial Docente "Comandante René Vallejo"- Cuba, sobre problemas psicopedagógicos em crianças respiradoras bucais com maloclusão, Cuan e outros (1987, p.63), concluem que cerca de metade do grupo estudado (157 sujeitos respiradores bucais) apresentaram inibição anímica e falta de concentração, enquanto que 97 (30,8%) das crianças respiradoras bucais apresentaram capacidade intelectual afetada, embora

não sendo observadas implicações no rendimento escolar. Tal fato foi explicado pelo apoio exercido pelos educadores, possibilitando dessa forma, obterem resultados satisfatórios no rendimento escolar.

Além desses autores, Fucuta (1995, p.169) destaca que a falta de atenção provoca baixo desempenho escolar, enquanto que Schwartzman (1992, p.25) menciona que os distúrbios de atenção e concentração freqüentemente acompanham queixas referentes ao mau aproveitamento escolar. Pain (1985, p.27-33) alerta sobre a importância de se investigar a falta de concentração, sonolência, hipoamnésia, etc. como fatores dos problemas de aprendizagem. Além desses fatores apontados, é necessário destacar que as alterações auditivas ou os distúrbios auditivos comumente são efeitos da respiração bucal, como exposto anteriormente, o que também pode ser um fator prejudicial e dificultador para a aprendizagem do respirador bucal.

Portanto, a respiração bucal de suplência, como foi apontado, acarreta modificações na dinâmica corporal da criança como um todo, comprometendo o seu bem estar biopsicossocial, além do aprendizado escolar.

CAPÍTULO 5 : INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1 APRESENTANDO E INTERPRETANDO OS DADOS

Inicialmente apresentaremos os dados relativos ao desempenho da prática de leitura e escrita das crianças do presente estudo; em seguida, vamos expor a análise de tais desempenhos. Faremos uma comparação entre o desempenho apresentado nos dois subgrupos contidos nesse trabalho (grupo de crianças respiradoras bucais e grupo de crianças não respiradoras bucais), descrevendo os respectivos desempenhos separadamente. Ao designar os sujeitos do grupo de crianças respiradoras bucais, utilizaremos a sigla "RB"; para nos referirmos ao grupo de crianças não respiradoras bucais, a sigla utilizada será "ñ.RB".

Como descrito na introdução deste trabalho, solicitou-se que cada indivíduo participante deste estudo lesse o texto "O Mistério da Lua"³ (Anexo 5) em voz alta, no sentido de observar os processamentos utilizados na decodificação. Logo após, foi pedido aos sujeitos que expusessem oralmente, e em seguida graficamente, o que tinham entendido do texto, a fim de constatar seu grau de compreensão, tanto em relação à identificação de elementos explícitos quanto ao destaque a

³ JUNQUEIRA, S. *O mistério da lua*. São Paulo: Ática, 1998.



elementos implícitos do texto (sendo filmado o momento da leitura e exposição oral).

Assim, apresentaremos abaixo a exposição oral e gráfica, bem como as análises que fizemos de cada um dos sujeitos do presente trabalho.

4.1.1 Crianças não respiradoras bucais

4.1.1.1 Criança não respiradora bucal 1 (ñ.RB 1)

Exposição oral:

“As crianças tavam lá vendo a lua, né. Aí, a lua apareceu.... apareceu fininha e as crianças pensaram que o mago colocou feitiço, a bruxa colocou feitiço, o gigante tampou ela... ela tava piscando para alguém. Aí, de repente, chegou um menininho. Aí, ele falou assim.... então que o menininho chegou lá e falou que a lua tinha..... pelo que eu entendi, que eles pensaram que a lua era gordona, e que ela virou magrinha. Então eles pensaram que foi o mago, a bruxa....”.

Exposição gráfica:



Numa noite estava crianças olhando a lua muito esquisita.

Elas pensaram será que o mago colocou um feitiço na lua, ou uma bruxa.

Eles deram palpites mais de repente bem de mansinho veio um menino dizendo:

- Nem bruxa, nem mago, nem gigante o que aconteceu é que mordeu a lua.

Análise:

Deduz-se tanto pela exposição oral quanto pela escrita do texto que a criança privilegia o processamento ascendente em sua leitura, uma vez que realizou uma leitura linear, não apreendendo os elementos mais implícitos do texto, não levando em conta seu conhecimento prévio, baseando-se apenas nos dados do próprio texto.

Quanto à identificação de elementos explícitos, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança preservou as idéias principais do texto, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos, apresentando o problema e relatando o conflito. O desfecho foi constatado somente na exposição gráfica.

Já com relação à identificação de elementos implícitos do texto, a criança os manifesta apenas na exposição oral, quando relata: *"...eles pensaram que a lua era gordona, e que ela virou fininha..."*. Entretanto, não propõem nenhuma explicação para o fato.

Quanto aos aspectos discursivos:

Tanto no texto oral, quanto no gráfico, a criança considera o leitor, apresentando o problema, as personagens, relatando o conflito e exibindo o desfecho, possibilitando resgatar as idéias principais da história original.

Uso de recursos coesivos: no texto oral, observou-se a presença do pronome pessoal “ela” para fazer alusão à lua, pronome pessoal “ele” referindo-se a um menininho, além do uso inadequado de “eles” reportando-se às crianças. Já no texto escrito, constatou-se a utilização do pronome pessoal “elas” para fazer referência às crianças; todavia, utilizou inadequadamente o pronome pessoal “eles” para o mesmo referente.

Expressões que marcam temporalidade: no texto oral, verifica-se a presença de expressões como: “aí” e a expressão “de repente”. Na exposição gráfica, a criança iniciou o texto com a expressão “numa noite” e empregou também a locução “de repente” na sequência do texto.

Expressões que marcam causalidade: Na exposição oral, a criança utiliza a expressão “então” eles pensaram que foi o mago, a bruxa...” ao apresentar o desfecho da história. Na exposição gráfica, observou-se o uso da expressão “o que aconteceu é que ...”, para apresentar o desfecho da história.



Quanto aos aspectos notacionais :

Transcrição fonética da fala: "mais derepente".

Modificação da estrutura segmental das palavras: " Elas pensanram será...".

Juntura intervocabular: "derepente".

Acentos gráficos: faz uso adequado.

Pontuação: a criança utiliza o ponto final toda vez que termina uma frase mesmo que não seja declarativa. Além disso faz uso de vírgulas , dois pontos e travessão para representar um diálogo. Porém, em alguns momentos que seria necessário o uso de vírgulas, a criança não o faz.

5.1.1.2 Criança não respiradora bucal 2 (ñ.RB 2)**Exposição oral:**

"Eu entendi, que sempre a lua apareceu lua cheia, né. Aí, um dia ela apareceu lua crescente naquela cidade. Aí, todo mundo... assim ficou achando que morderam a lua, porque eles nunca tinham visto a lua crescente. Então eles viram e ficaram assustado, imaginando muitas coisas assim".

Exposição gráfica:

Eu entendi que naquela cidade a lua crescia "lua cheia", na maioria das vezes. Um dia, ela cresceu "lua crescente" e todos imaginavam uma lógica para isso.

Uns achavam que bruxa tinha posto um feitiço na lua e outros que um gigante tinha cobrido parte dela com sua sombra. Mas na verdade a lua só tinha crescido naquele dia de uma maneira diferente.

Análise:

Constata-se que tanto no texto oral quanto no gráfico, a criança utiliza ambos os tipos de processamento, pois além de a criança construir um texto baseando-se nos dados textuais que leu, também levou em consideração seu conhecimento prévio a respeito do assunto, ao relatar sobre as fases da lua.

Quanto à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica a criança preservou as idéias principais do texto, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos, apresentando o problema, relatando o conflito e exibindo o desfecho.

Com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não só conseguiu identificá-los, tanto na exposição oral

quanto na exposição gráfica, como também propôs uma explicação para eles.

Quanto aos aspectos discursivos:

Observa-se com base no texto oral e gráfico, que a criança considera o leitor, apresentando o problema, as personagens, relatando o conflito e exibindo o desfecho, possibilitando retomar a trama do texto original.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral, a criança utilizou o demonstrativo “aquela” (em “naquela”), a locução pronominal indefinida “todo mundo...”, além do pronome pessoal “eles”, fazendo referência à “todo mundo”. Já no texto apresentado graficamente, notou-se o uso do demonstrativo “aquela” (em “naquela”), “aquele” (em “naquele”), os pronomes indefinidos “todos”, “outros”, “uns”, elipse verbal: “Uns achavam...e outros que um gigante...”, e a expressão “de uma maneira diferente”.

Expressões que marcam temporalidade no texto oral: “aí”, “um dia”.

Expressões que marcam temporalidade no texto gráfico: “um dia”, “naquele dia”.

Expressões que marcam causalidade no texto oral: “porque eles nunca tinham visto a lua....”, “então eles viram ...”.

Expressões que marcam causalidade no texto gráfico: “mas na verdade...”.

Quanto aos aspectos notacionais:

A criança apresentou bom domínio quanto a este aspecto, pois não realizou transcrição fonética da fala, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação.

Além disso, apresentou domínio dos acentos gráficos e utilizou adequadamente os sinais de pontuação, como o ponto final toda vez que terminava uma frase e a vírgula separando partes das orações.

5.1.1.3 Criança não respiradora bucal 3 (ñ.RB 3)**Exposição oral:**

“ Ah, eu entendi que a lua.... ninguém tava entendendo porque ela estava fininha. Deram vários palpites. Aí chegou um moleque pequenininho e disse que a verdade nua e crua era que tinha mordido a lua”.

Exposição gráfica:

Eu entendi da história que um dia a lua apareceu no céu bem fininha, todas as crianças ficaram pensando que alguma coisa havia acontecido com a lua, até pensaram que ela iria morrer, deram vários palpites.

Aí logo depois chegou um menininho e disse que a verdade nua e crua era que alguém havia mordido a lua.

Análise:

De acordo com os dados apresentados tanto oralmente quanto graficamente pela criança, pode-se verificar que criança privilegia o processamento ascendente, pois a construção de tais textos se deram fundamentalmente em função dos dados textuais lidos, sem levar em conta seu conhecimento prévio a respeito do assunto.

Com relação à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança preservou as idéias principais do texto, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos; porém, ao relatar o conflito não se ateve à descrição dos elementos presentes na história original.

No tocante à identificação de elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Baseando-se tanto nos dados do texto oral, quanto nos dados do texto gráfico, observa-se que a criança considera o leitor, apresentando o problema, as personagens, relatando o conflito e exibindo

um desfecho, embora no texto oral a criança tenha se referido às personagens e ao conflito de forma bem sucinta.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral, constatou-se a presença do pronome indefinido “ninguém”, pronome pessoal “ela” para fazer referência à lua, além da elipse do sujeito “deram vários palpites”. Já na exposição gráfica, a criança faz uso do conectivo “que”, pronome pessoal “ela” para fazer alusão à lua, além de elipses do sujeito: “...deram vários palpites”, “até pensaram...”, “e disse”.

Expressões que marcam temporalidade no texto oral: “aí”.

Expressões que marcam temporalidade no texto gráfico: “um dia”, “aí logo depois”.

Expressões que marcam causalidade no texto oral e gráfico: “a verdade nua e crua era que...”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Juntura intervocabular: “alua”.

Acentuação: uso adequado.

Pontuação: faz uso do ponto final toda vez que termina um parágrafo. Além disso, utiliza quase ordenadamente a vírgula ao separar períodos e orações.

5.1.1.4 Criança não respiradora bucal 4 (ñ.RB 4)

Exposição oral:

“Entendi que eles pensaram que ela fosse assim... que tava cortada. Uns que pensou que o gigante tava tampando a lua, e outros tavam pensando que a lua era fina, gorda, que não tava dando para iluminar a cidade e a rua”.

Exposição gráfica:

Eu em temdí que um menino que falou que a lua estava magrinha e o outro menino disse que a lua tinha rancado um pedaço com o vento

E a menina disse a lua esta com sombra de um gigante.

Análise:

Com base nos textos apresentados tanto oralmente quanto graficamente pela criança, pode-se afirmar que a mesma privilegia o processamento ascendente durante a leitura, visto que ao construir tais textos baseia-se principalmente em alguns elementos do texto original, realizando uma leitura linear, sem que ocorra a apreensão de significados mais implícitos do texto, além de não levar em conta seu conhecimento a respeito do assunto.

Quanto à identificação dos elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança não manteve a ordem temporal nem o tipo de relação existente entre os fatos,

relatando apenas parte do conflito, atendo-se a alguns elementos da história original.

Também com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança considera muito pouco o leitor, relatou apenas parte do conflito, atendo-se a poucos elementos da história original. Além disso, omitiu elementos essenciais do texto como ações importantes, prejudicando a sua coerência, não possibilitando dessa forma resgatar a trama da história original.

Uso de recursos coesivos: Com relação ao texto oral, observa-se o uso de pronomes pessoais “eles”, “ela” e pronomes indefinidos “uns”, “outros”; porém sem ter mencionado previamente os referentes desses pronomes. Na exposição gráfica, ocorreu uso abusivo do conectivo “que” (4 vezes na mesma frase) e elipse do sujeito “que falou”.

Não foi verificado nem no texto oral, nem no texto gráfico o uso de expressões que marcam temporalidade e causalidade.

Quanto aos aspectos notacionais:



Transcrição fonética da fala: “rancado”.

Uso indevido de letras: “ em temdí”.

Segmentação: “em temdí”.

Acentuação: ausência quase total dos sinais de acentuação e utilização inadequada na palavra “em temdí”.

Pontuação: não utilizou os sinais de pontuação, com exceção do ponto final ao terminar o texto e espaços em branco combinados com inicial maiúscula para começar novo parágrafo.

5.1.1.5 Criança não respiradora bucal 5 (ñ.RB 5)

Exposição oral:

“Eu entendi que eles pensaram que tinha um gigante escondendo uma parte da lua, pensou que tinha um feitiço, eles pensaram que a lua estava morrendo de tristeza e todo mundo ficou discutindo isso e cada um tinha sua opinião. Só isso que eu entendi”.

Exposição gráfica:

Entendi que cada um deles tinha sua opinião um disse que tinha um gigante e os outros falaram que a lua estava triste e morrendo.

Análise:

Conforme o breve comentário realizado pela criança tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, notou-se que a mesma privilegia o processamento ascendente, uma vez que se baseou fundamentalmente em alguns elementos do texto original, não havendo a apreensão de significados mais implícitos do texto, além de não levar em conta seu conhecimento prévio a respeito do assunto.

Quanto à identificação de elementos explícitos do texto, especialmente na exposição oral, a criança manteve o tipo de relação existente entre os fatos; todavia, não manteve a ordem temporal dos fatos, apresentando parte do conflito e preservando apenas alguns elementos da história original. O desfecho foi constatado somente na exposição oral.

Já com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Apoiando-se no breve comentário oral e gráfico apresentado pela criança, a mesma considera muito pouco o leitor, não apresentou o problema, o desfecho, as personagens envolvidas. Utiliza expressões indefinidas como “cada um”, “outros”, sem ter previamente exposto quem são os sujeitos das ações. Além disso, relata apenas parte

do conflito não possibilitando resgatar a trama da história original. Dessa forma, a coerência ficou bastante prejudicada.

Uso de recursos coesivos: Tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança fez uso do “que”, de pronome pessoal como “eles” (e “deles”) e dos pronomes indefinidos como “outros”, “um”, embora sem prévia apresentação das personagens.

Não foram constatadas nem no texto oral, nem no texto gráfico, a presença de expressões que marcam temporalidade e causalidade.

Quanto aos aspectos notacionais:

Ao realizar um comentário breve a respeito da compreensão do texto, a criança apresentou domínio quanto aos aspectos notacionais, com exceção da pontuação, já que apenas utiliza o ponto final ao terminar o período.

5.1.1.6 Criança não respiradora bucal 6 (ñ.RB 6)

Exposição oral:

“ Foi assim: que a lua ela estava magrinha, fina, e outros davam um palpite do que entendiam. Só que não era nada daquilo. Era....é..... Ah! Eu não sei assim.... sabe.... porque cada dia a lua está de um

jeito. Um dia ela está crescente, minguante, nova. E cada dia ela tem um jeito de ficar. Um dia ela é fina, grande, redonda, e ficava do mesmo jeito. Entendi isso aí”.

Exposição gráfica:

Entendi que cada dia a lua está de um jeito e todos dava um palpite e não era nada daquilo que dizia, porque tem jeitos da lua ficar tem minguante, cheia, crescente e nova. e eles falavam coisas que não tinham nada a ver.

Análise:

Apoiando-se nos dados apresentados tanto no texto oral quanto no texto gráfico, a criança utiliza ambos os tipos de processamento, pois além da mesma fundar-se nos elementos do texto original, há a apreensão de significados mais implícitos do texto, onde é utilizado seu conhecimento prévio do assunto, propondo uma explicação para o fato.

Relativamente à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica a criança preservou as idéias principais do texto, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos, apresentando o problema, relatando a idéia principal do conflito e exibindo o desfecho.

No que se refere à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não só conseguiu identificá-los, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, como também propôs explicação para eles.

Quanto aos aspectos discursivos:

No texto oral, observa-se que a criança considera o leitor, possibilitando resgatar o enredo da história original, apresentando o problema, a idéia principal do conflito e o desfecho. Todavia, utilizou pronome indefinido "outros", sem prévia apresentação às personagens.

Entretanto, no texto apresentado graficamente, a criança considera muito pouco o leitor, uma vez que apresentou somente o desfecho e parte do conflito. Além disso utilizou termos como "todos", "nada do que dizia", "eles falavam", sem apresentar os referentes, comprometendo, assim, a coerência do comentário.

Uso de recursos coesivos: No texto escrito, observou-se uso excessivo do conectivo "e". Utiliza pronomes indefinidos como "todos" e pronome pessoal como "eles", mas sem apresentação prévia dos personagens envolvidos. Houve uma ocorrência de elipse do sujeito "que dizia", embora em desacordo com as convenções de concordância verbal. No texto oral, igualmente ao texto escrito, notou-se a presença de indefinido como "outros", mas sem referência prévia aos personagens envolvidos. Utiliza pronome pessoal "ela" para fazer alusão à lua.

Expressões que marcam temporalidade no texto oral: “um dia”, “cada dia”.

Não foram observadas expressões que marcam temporalidade no texto escrito.

Expressões que marcam causalidade no texto oral e gráfico: “porque”.

Quanto aos aspectos notacionais:

A criança utilizou indevidamente letra minúscula após um ponto final, ao iniciar um período.

Acentuação: utiliza adequadamente.

Pontuação: Faz uso de vírgulas e ponto final, porém ainda ocorre uso excessivo do conectivo “e”, ao invés da utilização de recursos do sistema de pontuação ou outros tipos de conexão. Também detectamos ausência de sinal de pontuação no trecho “porque tem jeitos da lua ficar tem minguante...”.

5.1.1.7 Criança não respiradora bucal 7 (ñ.RB 7)

Exposição oral:

“Que a lua apareceu assim de uma maneira que todos.... todos.... apareceu tão pequena que antes só aparecia cheia. Que eles pensaram que era... que tinha sumido um pedaço , que morderam a lua, que

daí chegaram um menino e disse : Não! Que é o tempo que faz a lua ficar desse jeito. É o tempo que deixa a lua desse jeito. Só!”

Exposição gráfica:

Eu entendi da história que de sertão o tempo a lua aparecia cheias nas noites. E certo um dia nas noites de uma cidade a lua apareceu estranha e todos começaram a dizer que a lua estava triste, piscando para namorado outra disse:

- *É a malvada bruxa que fez feitiço, e naquele monte de conversa apareceu um menino que disse:*
- *Não é nada disso a lua o pesar do tempo ela muda, ela vai ficar mais as vezes menos - e assim todos conheceram mais a lua.*

Análise:

Fundamentando-se nos dados apresentados tanto oralmente quanto graficamente, nota-se que a criança privilegia ambos os tipos de processamento, uma vez que apreendeu significados mais implícitos do texto, construiu a história baseando-se fundamentalmente nos dados do texto original, porém sem deixar de levar em consideração seu conhecimento a respeito do assunto.

No que se refere à identificação dos elementos explícitos

do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança preservou as idéias principais do texto, a ordem temporal dos fatos, porém não manteve o tipo de relação existente entre os fatos, já que se baseou pouco nos elementos da história original ao exibir o desfecho.

Já com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não só conseguiu identificá-los, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, como também propôs explicação para eles.

Quanto aos aspectos discursivos:

No início do texto oral, a criança considera o leitor apresentando o problema, relatando o conflito e o desfecho, possibilitando recuperar o enredo da história original. Entretanto, utiliza o pronome pessoal “eles”, e pronome indefinido “todos” sem prévia apresentação das personagens.

De forma semelhante ao texto oral, o texto é iniciado considerando o leitor ao apresentar o problema, relatar o conflito bem como o desfecho. Porém, utilizou o pronome indefinido “outra” sem apresentar o referente, além de omitir palavras ao terminar a frase como: “...ela vai ficar mais as vezes menos...”, prejudicando a coerência.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral, observa-se a presença de pronome pessoal “ele”, indefinido “outros”, sem prévia apresentação das personagens. No trecho “....que morderam a lua...”, verifica-se elipse do sujeito. Quanto à exposição gráfica, constata-se o

uso excessivo do “e” como elemento de ligação. Faz uso de pronomes demonstrativos como “aquele” (em “naquele”), pronomes indefinidos como “outra”, “todos”, pronome relativo “que” (em “bruxa que fez...”); pronome pessoal “ela”, artigo indefinido “um” (em “um menino”).

Expressões que marcam a temporalidade no texto oral: “daí”.

Expressões que marcam a temporalidade no texto escrito: “certo um dia”.

Expressões que marcam causalidade no texto oral: “Não! Que é o tempo...”.

Expressões que marcam causalidade no texto gráfico: “e assim...”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “de serto o tempo”, “o pesar do tempo”.

Uso indevido de letras: “serto”.

Uso indevido de letra minúscula ao começar um período: “apareceu um menino...”.

Acentuação: uso adequado, com exceção da expressão “as vezes”.

Pontuação: embora a criança utilize ponto final ao terminar um período, vírgulas, dois pontos e travessão para marcar um

diálogo, o uso de tais sinais é assistemático, já que nem sempre está de acordo com as convenções da escrita. Além disso, constata-se a presença excessiva do conectivo “e” em contextos nos quais poderia haver uma marca de pontuação. Finalmente, é possível detectar a falta de pontuação, especialmente em momentos de separação de partes de orações.

5.1.1.8 Criança não respiradora bucal 8 (ñ.RB 8)

Exposição oral:

“Eu entendi que as crianças tavam vendo.... sempre viam a lua redonda, cheia, iluminando a cidade. Aí, de repente a lua ficou fininha e magrinha. Aí eles não sabiam o porquê que ela tava daquele jeito. Aí chegou um menininho e explicou para eles por que ela tava daquele jeito. Ele explicou que... é que a lua não era nada daquele negócio que eles estavam falando, que morderam a lua . É por causa do tempo. Depende do tempo ela fica de um jeito ou de outro”.

Exposição gráfica:

Eu intendim que todos da cidade acharam que a lua estava diferente, e estava mesmo, mas não era

como eles pensavam, alguns acham que era sombra de um gigante, outros achavam que eram feitisos.

E aí chegou um menino e explicou que não era nada disso, e contou como era.

Que era o cruel tempo que dependia dele, e era por isso que ela estava magrinha e fininha...

Análise:

Firmando-se nos dados apresentados tanto no texto oral quanto no texto gráfico, a criança utiliza ambos os tipos de processamento, pois além da mesma fundar-se nos elementos essenciais do texto original, há a apreensão de significados mais implícitos do texto, onde é utilizado seu conhecimento prévio do assunto, propondo uma explicação para o fato.

Em relação à identificação dos elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança preservou as idéias principais do texto, a ordem temporal dos fatos, porém não manteve o tipo de relação existente entre os fatos, não se baseando nos elementos da história original ao exibir o desfecho.

Quanto à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não só conseguiu identificá-los, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, como também propôs explicação para eles.

Quanto aos aspectos discursivos:

Fundando-se nos dados apresentados tanto no texto oral quanto no gráfico, a criança considera o leitor, apresentando o problema, as personagens envolvidas, relatando o conflito e logo após apresenta o desfecho, propiciando, dessa forma, resgatar o enredo da história original.

Uso de recursos coesivos: No texto oral, observa-se a presença de pronomes pessoais como “eles”, “ela”, demonstrativos como “aquele”(em “daquele”) e elipses do sujeito “sempre viam...”, “que morderam a lua”. Já no texto gráfico, percebe-se uso excessivo do “e”, como ligador ao lado do emprego adequado de “que” como elemento de ligação, bem como de pronomes indefinidos como: “todos”, “alguns”, “outros” e artigo indefinido “um”, pessoais como “ele” (em “dele”) e “ela”, e ainda várias elipses.

Expressões que marcam a temporalidade no texto oral: “aí”, “de repente”.

Expressões que marcam a temporalidade no texto escrito: “e aí”.

Expressões que marcam causalidade no texto oral: “É por causa do tempo...”.

Expressões que marcam causalidade no texto gráfico: “e era por isso...”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “eu intendim”.



Uso indevido de letras: “diverente”, “jigante”, “feitisos”.

Acentuação: uso adequado.

Pontuação: utiliza adequadamente o ponto final para demarcar parágrafos, além de reticências em final de frase. Especialmente no primeiro parágrafo, algumas vírgulas são empregadas em partes que corresponderiam a finais de frase.

5.1.1.9 Criança não respiradora bucal 9 (ñ.RB 9)

Exposição oral:

“ Eu entendi que sempre eles viam a lua assim, redonda, bem gordinha. Aí, uma vez eles tavam num todo assim na rua, aí viram a lua fininha. Aí, eles começaram a falar que era a bruxa, que era o vento, era a sombra de um gigante, que tinha inventado um monte de coisas para que a lua ficasse sem pedaço. Aí, chegou um menininho assim.... querendo dizer que sabe o que aconteceu, e disse que mordeu a lua. Só que a verdade não é essa. A verdade é que tem o tempo. Tem um tempo que a lua fica redonda, ou tempo que a lua fica minguante. Tem tempo que ela muda. É o tempo assim. É a vida, né! É da vida mesmo, não é nada que mordeu, que foi a bruxa, não! Só isso.

Exposição gráfica:

Eu entendi que :

A lua sempre aparecia gordinha bem fofinha, e um dia ele apareceu fininha, os meninos e meninas que estavam na rua viram ela bem fininha e começaram a inventar varias coisa que era o vento que tirou o pedaço da lua, ou era uma bruxa ou feiticeiro.

Derrepente um menino chegou e falou que não era nada do que eles estavam penssando era que tinham mordido a lua.

Mas na verdade não era nada doque eles pensaram, é que a lua tem seu tempo de mudar, ela tem vários geitos isso é a vida que faz, isso já é próprio da lua.

Não tem nada de estranho nisso.

Análise:

A partir dos dados expostos no texto oral e gráfico, constata-se que a criança utiliza ambos os tipos de processamento, pois a mesma não só construiu textos baseando-se fundamentalmente em elementos da história original, identificando significados mais implícitos, como também levou em consideração seu conhecimento a respeito do assunto.

Quanto à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica a criança preservou as idéias principais do texto, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos, apresentando o problema, relatando o conflito e exibindo o desfecho.

Com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não só conseguiu identificá-los, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, como também propôs explicação para eles.

Quanto aos aspectos discursivos:

Tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança considera o leitor, possibilitando resgatar o enredo da história original, ao apresentando o problema, as personagens envolvidas, relatando o conflito e exibindo o desfecho.

Uso de recursos coesivos: Observa-se no texto oral, o uso de pronome pessoal "eles", porém sem prévia apresentação das personagens e o pronome demonstrativo como "essa". No tocante ao texto gráfico, utilizou pronome possessivo "dele", pronome pessoal "ela" para fazer alusão à lua, porém num outro momento usou inadequadamente o pronome pessoal "ele" para o mesmo referente.

Expressões que marcam temporalidade no texto oral: "aí".

Expressões que marcam temporalidade no texto escrito: "um dia", "derrepente".

Expressões que marcam causalidade no texto oral: “a verdade é que...”.

Expressões que marcam causalidade no texto escrito: “mas na verdade...”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Hipercorreção: “enventar”.

Juntura intervocabular: “derrepente”, “doque”.

Uso indevido de letras: “penssando”, “geitos”.

Acentuação: indícios de falta de sistematização, já que não acentuou a palavra “várias”.

Pontuação: faz uso do ponto final nos finais de parágrafos. Utiliza a vírgula, porém assistematicamente, várias vezes em locais em que um ponto final delimitaria, de modo convencional, finais de sentenças. Observa-se também, em alguns locais, ausência de uma marca necessária de pontuação.

5.1.2 Crianças Respiradoras Bucais

5.1.2.1 Criança Respiradora Bucal 1 (RB1)

Exposição oral:

“ Que a lua tava pela metade. Que as crianças pensaram que o gigante tava cobrindo a lua. Um outro, chegou de mansinho e pensou que alguém tinha comido a lua. É.... uma, pensou que a lua tava

triste. É só. Mais na verdade, a lua, é.... ela não tinha..... ela não tava nada disso. Ela.... é..... acho que é só isso.

Exposição gráfica:

Um dia a lua apareceu no céu fininha.

Todo mundo tinha sua opinião, um deles dizia:

-Eu acho que ela está magra de tristeza.

Mas outro falou:

-Não , eu acho que ela está piscando para um namorado.

Outro falou:

-Não, eu acho que alguém está comendo a lua.

Até que um menininho chegou de mansinho e disse:

-Eu acho que ela esta magra porque um gigante que tapou um pedaço dela.

Análise:

Com base no texto oral e gráfico, deduz-se que a criança privilegia o processamento ascendente, pois realizou uma leitura linear, baseou-se fundamentalmente nos dados do texto original, não apreendendo os significados mais implícitos. Além disso, não levou em consideração seu conhecimento sobre o assunto.

No tocante à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na apresentação oral quanto na gráfica, preservou as idéias

principais do texto, manteve o tipo de relação existente entre os fatos, além de ter mantido a ordem temporal dos mesmos, apresentando o problema e relatando o conflito e exibindo o desfecho.

Já com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los, nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Tanto no texto oral quanto gráfico, a criança considera o leitor, apresentando o problema, relatando o conflito e finalizando com a apresentação do desfecho, possibilitando ao leitor recuperar o enredo da história original.

Uso de recursos coesivos: No texto oral, a criança fez uso de pronome pessoal “ela” para fazer alusão à lua, artigos indefinidos como “um” (“um outro”) e “uma”, além de pronomes indefinidos como “outros” e “alguém”. Já no texto gráfico, utilizou pronomes indefinidos como: “outro”, “todos”, artigo indefinido juntamente com pronome possessivo “um deles” e pronome pessoal “ela” para fazer referência à lua, além do conectivo “que”.

Não foram observadas expressões que marcam temporalidade no texto oral.

Expressões que marcam temporalidade no texto escrito:

“um dia”, “até que”.

Expressões que marcam causalidade no texto oral: “mas na verdade...”.

Expressões que marcam causalidade no texto gráfico: “porque”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “tapou”.

Acentuação: faz uso adequado toda vez que necessitou da acentuação.

Pontuação: utiliza com muita propriedade, faz uso do ponto final toda vez que termina uma frase, faz uso sistemático dos dois pontos e travessão para marcar um diálogo, além de utilizar a vírgula quase que sistematicamente para separar os períodos.

5.1.2.2 Criança Respiradora Bucal 2 (RB2)

Obs.: A criança apresentou uma leitura silabada, com velocidade muito diminuída.

Exposição oral:

“ Entendi, que....é.....é... a lua tava pequena, e eles pensavam que... que a lua tinha sido..... tinha sido..... tinha sido uma sombra..... tinha....tinha....tinha “coizado”. Tinha tirado a metade

dela. Tinha, tinha.... a lua tinha, tinha sido comida, tinha sido.... o vento tinha tirado uma parte dela, tinha.... Entendi que a lua tava mais pequena porque ela era menor”.

Exposição Gráfica:

Numa noite todos estavam vendo a lua ca estava magra.

Eles falavam foi o vento outro falavam eu acho que foi bruxaria.

O palpites continuaram.

Lucia que devia ser uma sobra que estava encubrido.

Muitos palpites faram falados mas não era nada disso.

Depois chegou um menino falando a lua esta cobrida por nada.

Ela esta motida.

Análise:

De acordo com os dados expostos no texto oral e gráfico, a criança privilegia o processamento ascendente, já que realizou uma leitura linear, não identificando significados mais implícitos do texto

original. Além disso, ao construir tais textos, não levou em conta seu conhecimento sobre o assunto.

Na identificação de elementos explícitos do texto, tanto na apresentação oral quanto na gráfica, preservou as idéias principais do texto, manteve o tipo de relação existente entre os fatos, além de ter mantido a ordem temporal dos mesmos, apresentando o problema e relatando o conflito. Porém, o desfecho foi apresentado somente na exposição gráfica.

Com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los, nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

No texto oral, a criança considera muito pouco o leitor, apresentando o problema e parte do conflito, não propiciando dessa forma recuperar a trama da história original. Já no texto escrito, embora a criança tenha omitido termos essenciais como palavras, ações importantes, prejudicando a coerência, a mesma considera o leitor, ao apresentar o problema, relatar o conflito e mostrar o desfecho, possibilitando resgatar o enredo do texto original.

Uso de recursos coesivos: No texto oral, verifica-se o uso adequado do pronome pessoal “ela” para referir-se à lua, porém utiliza o pronome pessoal “eles”, para referir-se às crianças sem prévia

apresentação dessas personagens e pronome possessivo “dela”. No texto gráfico, a criança utilizou pronome pessoal “eles” e pronome indefinido “outro” para fazer referência a “todos”, pronome pessoal “ela” ao se referir à “lua” e pronome relativo “que”.

Não foram constatadas expressões que marcam temporalidade no texto oral.

Expressões que marcam a temporalidade no texto gráfico: “numa noite”, “depois”.

Expressões que marcam a causalidade no texto oral: “porque”.

Expressões que marcam a causalidade no texto escrito: “mas não era nada disso”, “a lua esta cobrida por nada”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “cobrida”, “encubrido”.

Forma morfológica diferente: “ca estava”.

Modificação da estrutura segmental das palavras: “sobra”, “encubrido”, “motida”.

Acentuação: inexistente, não foi constatado uso de sinais de acentuação.

Pontuação: o uso é restrito, pois utiliza somente o ponto final ao terminar a frase.

5.1.2.3 Criança Respiradora Bucal 3 (RB 3)

Exposição oral:

“ Que o menino falava assim que o gigante tinha lavado a lua, e que falavam... e falavam que foi uma bruxaria da bruxa. Só”.

Exposição gráfica:

Era uma vez uma lua comida.

A lua vivia quebrada e os meninos falava a lua esta dormindo ou está piscando.

Os meninos falava eu acho que a lua está quase morrendo.

E os zoutros falava eu acho que foi abruaria da bruxa malvada.

E os zoutros falava que era o gigante que tanpava ela.

Um menino estava com guarda-chuva e os zoutros estava ensima da casa.

Análise:

Frente aos dados apresentados tanto oralmente quanto graficamente pelo sujeito, nota-se o privilégio no processamento ascendente, uma vez que realizou uma leitura linear, não identificando

significados mais implícitos do texto original, além de não ter considerado seu conhecimento a respeito do assunto, baseando-se fundamentalmente em alguns elementos da história original.

Quanto à identificação de elementos explícitos do texto, na exposição oral, a criança não preservou as idéias principais do texto, ateve-se apenas à parte do conflito, não mantendo a ordem temporal e a relação existente entre os fatos, pois na história original o gigante “tampava a lua” e não “lavava a lua”. Além disso, não apresentou o problema, nem o desfecho. Já na exposição gráfica, conseguiu preservar as idéias principais do texto, apresentou o problema, e relatou o conflito, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos. Porém, não exibiu o desfecho.

Já com relação à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los, nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

No texto oral a criança considera muito pouco o leitor, pois baseia-se em alguns elementos do texto original para relatar o conflito, não possibilitando, dessa forma, resgatar o enredo da história original. No texto gráfico, a criança inicia o texto considerando o leitor ao apresentar o problema, porém ao longo do texto utiliza recursos coesivos como “zoutros” sem mesmo ter apresentado as personagens da história.

Além disso, ao final do texto, descreve a ilustração apresentada no texto original, prejudicando a coerência .

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral a conexão é feita fundamentalmente pelo conectivo “que”. Observa-se também elipse do sujeito no trecho “e que falavam...”. No texto gráfico, nota-se o uso excessivo do conectivo “e”, utiliza pronome indefinido “outros”, porém sem ter se citado antes as personagens, além de elipse do sujeito “a lua está dormindo ou está piscando...”.

Há ausência de expressões que marcam temporalidade e causalidade no texto oral.

No texto gráfico observa-se apenas uma expressão que marca temporalidade como “era uma vez...”, não constatando-se expressões que marcam causalidade.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “zoutros”.

Uso indevido de letras: “ensima”, “tanpava”.

Juntura intervocabular: “abruxaria”, “ensima”.

Acentuação: uso quase sistemático, não acentuou apenas uma vez a palavra “está”.

Pontuação: o uso é restrito, pois utiliza somente o ponto final ao terminar a frase.

5.1.2.4 Criança Respiradora Bucal 4 (RB 4)

Exposição oral:

“Entendi que os meninos tavam fazendo que a lua não tava grande, não tava iluminando a cidade. Eles pensaram que eles.... o gigante tinham comido, elas não estava piscando, não tava dormindo, ela tava triste, ela tava magra, ela tava..... alguém mordeu ela. Outros cortaram, ou a bruxa que queimou. Só”.

Exposição gráfica:

Um dia a lua apareceu no céu muito pequena

E as crianças ficava fazendo

E pedro falou: - que o gigante estava tanpando metade da lua.

E a Cristina falou:

-Sera que ela esta triste, chorando

E o outro menino falou:

-Sera que ela esta morta

-Lua não morre falou pedro:

-Se a lua morre nos não podemos viver

-Mas daí chegou um menino de manquinho

E disse:

*-não tem nada na lua a verdade nua e crua e que
alguém mordeu a lua*

Análise:

Fundamentando-se na exposição oral e gráfica apresentada pela criança, observa-se que a mesma privilegia o processamento ascendente, uma vez que ao construir os textos (oral e gráfico), baseou-se fundamentalmente nos elementos do texto original, sem levar em consideração seu conhecimento sobre o assunto. Além disso, não apreendeu significados mais implícitos do texto.

No tocante à identificação de elementos explícitos do texto, na exposição oral, a criança não preservou as idéias principais do texto, não manteve a ordem temporal dos fatos, atendo-se apenas a alguns elementos do conflito, nem manteve o tipo de relação existente entre os mesmos. Já na exposição gráfica, a criança manteve a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos, pois apresentou o problema, relatou o conflito e mostrou o desfecho, sendo capaz de preservar as idéias principais do texto.

No que se refere à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los, nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto os aspectos discursivos:



Na exposição oral, a criança considera muito pouco o leitor, não preservando as idéias principais do texto, conseqüentemente não propiciando recuperar a trama da história original. Já no texto escrito, mesmo a criança tendo omitido termos essenciais como em: “e as crianças ficava fazendo”, prejudicando a coerência textual, a mesma considerou o leitor apresentando o problema, relatando o conflito, os personagens envolvidos e mostrando o desfecho, possibilitando resgatar o enredo da história original.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral verifica-se o uso adequado de pronomes pessoais como “ela” para referendar a lua, “eles” para fazer alusão aos meninos e uso inadequado de “elas” para o mesmo referente. Também foram observadas elipses do sujeito como “...não tava iluminando a cidade”, “...não tava dormindo...”. Com relação ao texto gráfico, notou-se uso excessivo do conectivo “e”, utilizou adequadamente pronome pessoal “ela” para fazer referência à lua e pronome indefinido “outro” (em “outro menino”).

Não foram observadas expressões que marcam temporalidade e causalidade no texto oral. Porém o texto escrito apresenta expressões que marcam a temporalidade como: “um dia”, “mas daí” e expressões que marcam a causalidade como: “se a lua morre...”, “a verdade nua e crua é que ...”.

Quanto aos aspectos notacionais:



Uso indevido de letras: “tanpando”, “manquinho”.

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: “pedro”, após o travessão iniciou a frase com letra minúscula “-que...”, “-não”.

Acentuação: uso oscilante, pois acentuou adequadamente as palavras “céu”, “daí”, “não”, porém omitiu o acento em “sera”, “e”, além disso utilizou inadequadamente o acento na palavra “alguêm”.

Pontuação: assim como a acentuação, o uso dos sinais de pontuação também são oscilantes, utiliza assistematicamente o ponto final ao terminar uma frase, o uso de vírgulas também é assistemático, faz uso dos dois pontos e travessão para marcar o diálogo, porém não distribui as frases adequadamente em parágrafos conforme a pontuação.

5.1.2.5 Criança Respiradora Bucal 5 (RB 5)

Obs.: A criança apresentou uma leitura silabada, com velocidade muito diminuída, fazendo adivinhações excessivas.

Exposição oral:

“Que a menina tava perguntando da lua. E aí, nós contava pos amigo delas e po pai dela. E eles falavam um monte de coisas para eles da lua. Falavam que machucou a lua, que ela ia morrer, pensando que a cidade ia ficar muito escura. Pisou

em cima da "teia". Ficaram lá em cima, conversando da casa. Em cima da escada olhando a lua. Aí..... só isso".

Exposição gráfica:

*Eu emtedim que a menina falou que queria saber da lua
é ela falou que se a rua ia ficar cara se ia ficar escura
e aí fou que não ia a ficar escura pergutava sea Lua ia morreu [-ai O Pai falou você ta dorino ela folou e não mãe eu quero ficar veno a lua falou vai dormí a Pai. tabou e ela deseou da escada e pela janeila da va para ver e ficou o lando e o lando
foi o vento que levou a lua embara a lua
esta clia a lua ino mina a rua sera que
a lua ta dornino não esdornino qui e metira nada de vetania*

Análise:

Fundando-se nos dados apresentados pela criança tanto oralmente quanto graficamente, deduz-se que a criança privilegia o processamento descendente, pois durante a leitura faz adivinhações excessivas, não procurando confrontar com os dados fornecidos pelo próprio texto, implicando em interpretações equivocadas, ou seja, que não se sustentam nos dados textuais que leu.

Quanto à identificação de elementos explícitos, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança não consegue resgatar quase nada da narrativa original, pois não preservou as idéias principais do texto, não manteve o tipo de relação existente entre os fatos, nem a ordem temporal dos mesmos. A criança apenas se apoiou em alguns elementos do conflito da história original para elaborar uma nova história.

No que se refere à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los, nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Pelo fato da criança não ter conseguido resgatar quase nada da narrativa original, tanto na exposição oral quanto na gráfica, a criança considera muito pouco o leitor, expondo apenas o problema. Além disso, ao tentar relatar o conflito da história, a compreensão fica prejudicada pela omissão de termos essenciais, pela não manutenção do tempo verbal e pela dificuldade na elaboração e estruturação frasal, prejudicando assim a coerência do texto. Dessa forma, tais textos não permitiram ao leitor recuperar o enredo da história original.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral, verificou-se a presença de pronomes pessoais como “eles” para fazer referência aos amigos, “ela” fazendo alusão à lua, pronomes possessivos como “delas” e

“dela” (em “nós contava pos amigo delas e po pai dela”) e elipse do sujeito como em “falavam que machucou a lua...”. Já no texto escrito, a criança faz uso dos conectivos “e” e “que”, pronome pessoal “ela” para fazer referência à menina.

Constatou-se apenas no texto oral uma expressão que marca temporalidade “e aí...”. Não foram identificadas marcas de causalidade nem no texto oral, nem no gráfico.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “cara” para “clara”, “veno”, “tabou”.

Forma morfológica diferente: “a ficar”.

Uso indevido de letras: “folou”, “deseu”, “fou”, “embara”.

Hipercorreção: “janeila”.

Modificação da estrutura segmental das palavras: “emtedim”, “dorino”, “dornino”, “metira”, “vetania”.

Juntura intervocabular: “sea lua”, “esdornino”.

Segmentação: “da va para ver”, “o lando e o lando”, “ino mina”.

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: “- ai O pai...”, “e aí fou...” ao começar um parágrafo.

Acentos gráficos: o uso dos sinais de acentuação nem sempre está de acordo com as convenções da escrita, pois ora a criança

acentua adequadamente como a palavra “é”; ora utiliza os sinais de acentuação de forma inadequada como na palavra “dormí”, além de algumas vezes omitir os sinais de acentuação, como nas palavras “sera”, “esta”.

Pontuação: o uso dos sinais de pontuação é quase inexistente, utilizou apenas uma vez de forma inadequada o ponto final, além disso faz uso de sinais não convencionais para marcar a pontuação como em “[ai O pai...”.

5.1.2.6 Criança Respirador Bucal 6 (RB 6)

Obs.: A criança não conseguiu realizar a leitura, tentava adivinhar algumas palavras. Dessa forma, a pesquisadora leu o texto em voz alta para a criança, solicitando que a mesma relatasse e em seguida escrevesse aquilo que compreendeu do texto.

Exposição oral:

“Eu entendi assim, que os moleque..... eu entendi assim que os moleques pensaram que a lua tava fininha, que era sombra do gigante que tava tampando, que a menina pensou que o menino falou assim que mordeu a lua. Que..... só isso”.

Exposição gráfica:

Um dia a lua ela éra faniga.

Os mineno eles falou a sin

Por que a lua da fanizi

é Por o gogata dazapono.

ou racou um pedasu. de ela.

Obs.: Após a criança ter finalizado a elaboração gráfica, foi solicitado para a mesma que lesse em voz alta o que tinha escrito:

"Um dia a lua ela era fininha.

Os meninos eles falou assim:

-Porque a lua tá fininha?

- É porque o gigante tá tampando ou arrancou um pedaço dela".

Análise:

A criança não foi capaz de realizar a leitura.

Quanto aos elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica a criança conseguiu somente apresentar o problema e parte do conflito, preservando apenas alguns elementos do texto. Manteve o tipo de relação existente e a ordem temporal dos fatos, nos quais se ateve.

Na identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los, nem na exposição oral nem na

exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Apoiando-se nos dados apresentados na exposição oral, constatou-se que a criança considera muito pouco o leitor, pois somente apresentou o problema e relatou parte do conflito, não possibilitando retomar a narrativa original.

Igualmente ao texto oral, na exposição gráfica a criança não considera o leitor, expondo apenas o problema. Além disso, ao tentar relatar o conflito da história, a compreensão fica prejudicada pela omissão de termos essenciais, pela dificuldade na elaboração e estruturação frasal, além de não dominar a escrita convencional, dificultando, dessa forma, resgatar o enredo do texto original.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral observou-se somente o “que” como elemento de ligação. Já no texto gráfico, a criança utiliza inadequadamente os pronomes pessoais “ela” e “eles” referindo-se à lua e aos meninos, respectivamente.

No texto oral não foram identificadas expressões que marcam temporalidade e causalidade.

Expressões que marcam a temporalidade no texto escrito:
“um dia”.

Expressões que marcam a causalidade no texto escrito:
“porque”.

Quanto aos aspectos notacionais:



Transcrição fonética da fala: "pedasu".

Uso indevido de letras: "pedasu", "a sin", "da".

Modificação da estrutura segmental das palavras: "faniga", "fanizi", "gogata", "racou", "mineno".

Juntura intervocabular: "dazapono" ("tatampando").

Segmentação: "a sin".

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: inicia um parágrafo com letra minúscula e logo depois utiliza letra maiúscula: "é Por o ...".

Acentos gráficos: nem sempre a criança faz uso dos sinais de acentuação de acordo com a convenção da escrita, pois acentuou corretamente a palavra "é", mas inadequadamente a palavra "era".

Pontuação: Utilizou somente o ponto final de forma oscilante, pois utilizou adequadamente ao terminar a primeira frase, e inadequadamente na última frase "ou racou um pedasu. de ela.".

5.1.2.7 Criança Respiradora Bucal 7 (RB 7)

Obs.: A criança apresentou uma leitura silabada, com velocidade muito diminuída.

Exposição oral:

"Eu entendi que a lua, é.... tava cheia, depois tava fina. E apareceu a sombra, a bruxa e também as crianças ficaram imaginando gigantes e feitiços. Entendi isso. Só isso".

Exposição gráfica:

*Eu entendi que a lua apareceu no céu e as crianças
começaram ver bruxa xigante
dise otiago os Paupidi comtínua e tudo num
Pençou a falar que a lua estava triste. entendi só
isso*

Análise:

Deduz-se especialmente com base no texto oral, que a criança utiliza ambos os tipos de processamento, uma vez que além de se basear nos dados da narrativa original, também apreendeu significados mais implícitos do texto, levando em conta seu conhecimento a respeito do assunto, por exemplo quando relata: "a lua, é.... tava cheia, depois tava fina".

Com relação à identificação de elementos explícitos do texto, na exposição oral, a criança apresentou o problema, e ao relatar o conflito, preservou apenas alguns elementos do texto, não mantendo o tipo de relação existente entre os fatos. Na exposição gráfica foram

observados os mesmos aspectos descritos acima, com exceção da apresentação do problema.

Quanto à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança conseguiu identificar apenas na exposição oral, quando relata: “a lua tava cheia, depois tava fina”, entretanto não propõe nenhuma explicação para o fato.

Quanto aos aspectos discursivos:

A partir dos dados apresentados oralmente, verifica-se que a criança considera muito pouco o leitor ao construir um produto de leitura, uma vez que somente apresentou o problema e alguns elementos do conflito, não propiciando resgatar a narrativa original. Assim como no texto oral, na exposição gráfica, a criança também não considera o leitor, não apresentando o problema, as personagens envolvidas, não mantendo uma relação coerente de acordo com os dados textuais, como por exemplo: “...a lua apareceu no céu e as crianças começaram ver bruxa...” ou “...e tudo num pençou a falar que a lua estava triste...”, prejudicando a coerência do texto não possibilitando retomar a trama da história original.

Uso de recursos coesivos: Tanto no texto oral quanto no gráfico, observou-se somente o uso do conectivo “e”.

Somente no texto oral foi identificada expressão que marca temporalidade como “...tava cheia, depois tava fina”.

Não foram constatadas nem no texto oral, nem no gráfico, expressões que marcam causalidade.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “tudo” (em “...e tudo num...” para “todo mundo”).

Uso indevido de letras: “xigante”, “paupidi”, “comtínua”, “pençou”, “dise”.

Juntura intervocabular: “otiago”.

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: “ dise otiago os Paupidi comtínua ...”.

Acentuação: nem sempre a criança faz uso dos sinais de acentuação de acordo com a convenção da escrita, como exemplo as palavras: “céu” e “comtínua” (para “continuum”).

Pontuação: praticamente inexistente, utilizou somente uma vez ao terminar um período.

5.1.2.8 Criança respiradora bucal 8 (RB 8)

Exposição oral:

“Que a lua, ela tinha ficado pequena. E todo mundo pensou que ela tinha emagrecido. Que ela era gordinha, né! Então, cada um dava um palpite. Só isso que eu entendi..... eram que morderam ela, que

tinha uma sombra tampando ela. Que tava morrendo de tristeza, a do feitiço da bruxa, do mago. Só isso”.

Exposição gráfica:

Eu entendi que a lua é grande mas ela tinha diminuído.

Cada um tinha um Palpite.

ela devia ter sido Mordida, tinha uma sombra, o vento assoprou, e era feitiço mas foi a lua que mudou e pensaram que eram outras coisas.

Isso foi o que entendi da História

Análise:

Fundando-se nos dados apresentados tanto oralmente quanto graficamente, verifica-se que o sujeito utiliza ambos os tipos de processamento, pois ao construir produtos de sua leitura baseou-se tanto nos dados textuais do que leu, quanto no seu conhecimento a respeito do assunto, sendo capaz de apreender significados mais implícitos do texto.

No que se refere à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na apresentação oral quanto na gráfica, preservou as idéias principais do texto, manteve o tipo de relação existente entre os fatos, além de ter mantido a ordem temporal dos mesmos, apresentando o problema e relatando o conflito. Porém, não exibiu o desfecho em nenhuma das exposições.

Já na identificação dos elementos implícitos do texto, a criança conseguiu identificar, tanto na exposição oral quanto na

exposição gráfica, o fato da lua ter mudado de tamanho, entretanto não propõe nenhuma explicação para o fato.

Quanto aos aspectos discursivos:

Embora a criança tenha apresentado o problema e relatado parte do conflito no texto oral e escrito, a mesma não apresentou as personagens principais, além de ter omitido termos essenciais prejudicando a coerência dos mesmos. Dessa forma, constata-se que ela considera muito pouco o leitor, impossibilitando retomar o enredo da narrativa original.

Uso de recursos coesivos: No texto oral, a criança utiliza-se dos conectivos “e” e “que”, pronome pessoal “ela” para fazer referência à lua e elipse do sujeito como em “...eram que morderam ela...”. Com base nos dados apresentados graficamente, a criança utilizou adequadamente o pronome pessoal “ela” para fazer referir-se à lua além dos conectivos “e” e “que”.

Não utilizou expressões que marcam temporalidade nem no texto oral nem no gráfico, contudo, utilizou expressões que marcam causalidade somente no texto escrito como: “mas foi a lua...”.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “penssaro”, “intendi”.

Uso indevido de letras: “feitico”.



Modificação da estrutura segmental das palavras: “tiha”, “disminuil”.

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: iniciou o parágrafo com letra minúscula: “ela devia...”, utilizou letra maiúscula no centro de uma oração: “tinha um Palpite.”.

Acentuação: utilizou os sinais de acentuação de forma inadequada, como em “ éra”, “elá”, com exceção da palavra “história”.

Pontuação: observa-se que ora a criança não utiliza as marcas de pontuação, ora utiliza de acordo com as convenções da escrita, pois fez uso do ponto final ao terminar um período, além disso fez uso de vírgulas adequadamente.

5.1.2.9 Criança respiradora bucal 9 (RB 9)

Exposição oral:

“Eu entendi que um dia, a lua é... tava pequenininha e magrinha. E os meninos ficavam dando palpite um pro outro. E cada um dava um palpite sobre o que é que tava acontecendo com a lua. Daí, um menininho apareceu e falou que a lua tava sendo mordida. Só! Também que a é.... tinha um palpite que uma menina falou que era o vento que catou a metade dela.... só”.

Exposição gráfica:

Eu entendi que um dia ela apareceu magrinha e fininha e umas crianças ficava dando palpite sobre a lua e estavam conversando depois apareceu um minininho que falou que eles diziam não era verdade e que a lua foi mordida

Análise:

Fundamentando-se nos dados expostos oral e graficamente pela criança, nota-se que a mesma privilegia o processamento ascendente, pois realizou uma leitura linear, não identificando significados mais implícitos da narrativa original, além de não ter considerado seu conhecimento a respeito do assunto, baseando-se fundamentalmente em alguns elementos textuais que leu.

Quanto à identificação de elementos explícitos do texto, tanto na exposição oral quanto na exposição gráfica, a criança preservou as idéias principais do texto, mantendo a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos, porém ao relatar o conflito não se ateve à descrição dos elementos presentes na história original.

No que se refere à identificação dos elementos implícitos do texto, a criança não conseguiu identificá-los nem na exposição oral nem na exposição gráfica.

Quanto aos aspectos discursivos:

Apoiando-se nos dados apresentados no texto oral, notou-se que a criança apresenta sucintamente o problema, personagens envolvidos, conflito e desfecho, propiciando ao leitor resgatar as idéias principais da narrativa original. Ao contrário do texto oral, na exposição gráfica, a criança considera muito pouco o leitor, pois ao apresentar o problema, utiliza o pronome pessoal “ela”, sem ter feito apresentação da mesma, além disso não se atém à descrição do conflito para propiciar uma melhor compreensão por parte do leitor.

Uso de recursos coesivos: Na exposição oral, foram identificados os conectivos “e” e “que” e pronomes indefinidos como “um”, “outro”. Já no texto escrito, a criança utiliza o pronome pessoal “ela” como sujeito, porém sem ter feito prévia apresentação do mesmo, indefinidos como “um”, “umas” e o conectivo “que”.

Utilizou expressões que marcam temporalidade tanto no texto oral quanto no gráfico como: “um dia”, “depois”, “daí”; porém, não apareceram as expressões de causalidade.

Quanto aos aspectos notacionais:

Transcrição fonética da fala: “minininho”.

Acentuação: não houve amostra suficiente para analisar tal aspecto.

Pontuação: inexistente.

5.2 UM OLHAR SOBRE OS DADOS

Teceremos, agora, alguns comentários que julgamos pertinentes ao desempenho em relação à leitura e escrita tanto do grupo de crianças não respiradoras bucais como do grupo das crianças respiradoras bucais.

No que se refere ao desempenho da leitura apresentado pelas crianças não respiradoras bucais, constatou-se que 5 (62,2%) das crianças pertencentes a esse grupo, atingiram os critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizando ambos os tipos de processamento (ascendente e descendente) durante esta atividade, fato que implica não só a identificação dos elementos explícitos como também a identificação dos elementos implícitos do texto.

Já com relação ao grupo de crianças respiradoras bucais que conseguiram realizar a leitura (8 crianças), apenas 2 (25%) conseguiram atingir os critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizando ambos os tipos de processamento, identificando tanto os elementos explícitos quanto os elementos implícitos do texto. Das crianças respiradoras bucais que não conseguiram atingir tais critérios, 1 (16,6%) privilegiou o processamento descendente durante a leitura enquanto que 5 (83,3%) privilegiaram o processamento ascendente durante tal atividade, implicando a apreensão dos elementos explícitos do texto. Todavia, algumas das crianças limitaram-se a apenas

alguns elementos do texto, não sendo capazes de preservar as idéias principais da história original, a ordem temporal e o tipo de relação existente entre os fatos.

Quanto ao desempenho da escrita, no tocante aos aspectos notacionais, observou-se que as crianças não respiradoras bucais apresentaram um desempenho significativamente melhor quando comparadas com as crianças respiradoras bucais, chegando muito próximas aos critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Verificou-se que as crianças não respiradoras bucais, apresentaram dificuldades quanto ao domínio das convenções ortográficas, ocorrendo com maior freqüência transcrição fonética da fala e uso indevido de letras, utilizaram, de forma geral, adequadamente os sinais de acentuação e pontuação, apesar desse uso ainda não se encontrar sistematizado.

Já as crianças respiradoras bucais mostraram, de forma geral, não dominarem as convenções ortográficas, bem como os sinais de acentuação e pontuação. Constatou-se, na produção escrita de tais crianças, uma maior freqüência de transcrição fonética da fala, uso indevido de letras, juntura intervocabular, modificação da estrutura segmental da palavra, além do uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, quando comparadas com o grupo de crianças respiradoras nasais.

Vale a pena ressaltar que foram encontradas neste grupo,



numa frequência muito maior do que no grupo de crianças não respiradoras bucais, dificuldades quanto ao traço de nasalidade na escrita, por exemplo “tapou” (para tampou), “sobra” (para sombra), “encubrido” (para encobrindo), o que nos leva a propor estudos mais específicos sobre esse tipo de manifestação.

Além disso, um outro aspecto de uma nova investigação, refere-se ao uso dos sinais de pontuação pelas crianças respiradoras bucais. Verificou-se, no presente estudo, que ora as crianças respiradoras bucais se restringiam apenas à utilização do ponto final, ora o uso das marcas de pontuação não estavam de acordo com as convenções da escrita ou ainda era inexistente. Vale ressaltar que somente uma criança respiradora bucal fez uso adequado dos sinais de pontuação. Este dado nos chama a atenção pelo fato da pontuação estar relacionada com o ritmo de fala e, conforme Falron e outros (1999) foi verificado dificuldade na coordenação pneumofonoarticulatória em crianças respiradoras bucais, ou seja, dificuldade em coordenar respiração, fonação e articulação.

Por fim, com relação aos aspectos discursivos, tanto do texto oral quanto do gráfico, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos, pois em torno de 61% das crianças respiradoras nasais conseguiram atingir os critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando maior dificuldade quanto ao uso de conectivos. Já com relação ao grupo das crianças



respiradoras bucais, por volta de 52,7% das crianças pertencentes a esse grupo atingiram os critérios propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando, igualmente ao grupo de crianças respiradoras nasais, dificuldades quanto ao uso de conectivos.



CAPÍTULO 5 : CONCLUSÃO

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” Paulo Freire (1981).

Conforme literatura revisada, diante de uma verdadeira multiplicidade de fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como: individuais, sociais, culturais, educacionais, políticos e econômicos, o presente estudo procurou destacar a respiração bucal como um dos fatores que pudesse interferir negativamente no desempenho escolar das crianças.

Com efeito, nossa pesquisa constatou que as crianças respiradoras bucais apresentaram um pior desempenho inferior tanto na leitura como nos aspectos notacionais da escrita, quando comparadas com as crianças não respiradoras bucais.

Com relação aos aspectos discursivos tanto do texto oral quanto no gráfico, não houve uma diferença significativa entre os dois grupos, pois os desempenhos em ambos os grupos não podem ser considerados plenamente satisfatórios, uma vez que somente 61% das crianças respiradoras nasais e 52,7% das crianças respiradoras bucais conseguiram satisfazer os critérios estabelecidos pelos PCNs. Tal fato

pode ser um reflexo do que a prática educacional tem ainda priorizado, ou seja, talvez o mais importante, segundo o ponto de vista de quem ensina, seria compreender o funcionamento notacional da escrita, deixando de enfatizar também os recursos textuais da escrita, os interlocutores envolvidos nesse processo, bem como utilizar essa prática como forma de expressão.

Portanto, podemos afirmar que a respiração bucal parece ser um fator que pode contribuir para acentuar o fracasso escolar, evidenciando as dificuldades encontradas.

O grupo de crianças não respiradoras bucais também apresentou problemas no desempenho escolar, na medida em que 37,8% dos indivíduos pertencentes a esse grupo não atingiram os critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais com relação à prática de leitura. No entanto, parte dessa dificuldade pode ser creditada ao fato de que muitas vezes a leitura de mundo de tais crianças não é a esperada pela escola, pois, de acordo com Freire (1996):

“... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.... este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas

precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" Freire (1996, p.20) .

Já com relação aos dados obtidos na atividade de escrita, as crianças não respiradoras bucais também apresentaram problemas, embora tais dificuldades tenham sido mais acentuadas nas crianças respiradoras bucais. Assim, ficam denunciados outros aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, principalmente os educacionais, pois a escola parece não estar dando conta de consolidar ou garantir a aquisição da prática de leitura e escrita. Pereira (1996) exibiu algumas críticas em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa relatando:

"... alunos estudando, em torno de dez anos, conteúdos de gramática, mas continuando a apresentar um desempenho não satisfatório de linguagem. Essa deficiência torna-se ainda mais visível nos alunos de terceiro grau que, embora portadores de um acentuado acúmulo de conhecimento teórico, não conseguem expressar suas próprias aspirações e potencialidades, fruto de um ensino fundamental mal trabalhado. O aluno, ao ingressar no ensino superior, não consegue entender a redação como um momento próprio para o registro de sua afetividade, de suas interações, de

sua história” Pereira (1996, p.9).

Assim, embora tenhamos observado alguns esforços da política educacional no sentido de melhorar os índices quantitativos do ensino como, por exemplo, a reestruturação do ensino fundamental, havendo progressão continuada, estes ainda são insuficientes para propiciar uma melhora quanto aos aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, para que haja uma real melhora nos aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem, as modificações não poderiam limitar-se apenas à esfera educacional, necessitando também melhora nas condições econômica, política e social, evidenciando a importância da leitura e escrita na vida dos indivíduos.

Além dos problemas de ordem estrutural acima citados, estamos ainda diante de um sistema escolar que limita as capacidades humanas, quando deveria tentar levar o homem à plenitude. Rogers (1973, p.299) ressalta que a tendência é a de formar indivíduos conformistas, estereotipados, em vez de pensadores criativos e originais.

Estaria tal fato sendo explicitamente retratado em crianças respiradoras bucais que freqüentam o ensino fundamental? Uma réplica da somatória desconcertante entre dificuldades físicas e inoperância do processo educativo? Mera coincidência esse acontecimento?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, k. L. Hearing conversation in the public schools revisited. *Seminars in hearing*, v.12, n.4, p.340-64, 1991.

ARAGÃO, W. Respirador bucal. *Jornal de Pediatria*, v.64, n. 8, p. 349-52, 1988.

BITTAR, M. L. Dificuldades de leitura e escrita. In: Conceição, J.A.N. *Saúde do escolar : a criança, a vida e a escola*. São Paulo : Sarvier, 1994. (Monografias Médicas v. 33).

BOLAFFI, C. Leitura e Escrita: Uma prática clínica. In: Marchesan, I.Q. et.al.. *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo : Lovise, 1994. v.1, p. 65-81.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. [Brasília] : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. [Brasília] : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BREUER, J. El paciente respirador bucal. *R.A.O.A.*, v.77, n.3, p.102-6, 1989.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo : Scipione, 1999.

CAMPOS, D.M.S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis : Vozes, 1972.



CATLIN, G. *Shut your mouth and save your life*. 9.ed. London : Trübner and Co., 1891. 102 p

COELHO, A.S.B.F. A influência da estrutura do ensino no fracasso da aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.3, n.18, p. 28-37, 1994.

CONCEIÇÃO, J.A.N. Desnutrição, ambiente de vida e fracasso escolar. In: Conceição, J.A.N. *Saúde do escolar : a criança, a vida e a escola*. São Paulo : Sarvier, 1994. (Monografias Médicas, v.33).

CUAN, M. *et.al.* Problemas psicopedagógicos en niños respiradores bucales com maloclusion. *Revista Ortod.*, Cuba, ene-jun., 1987.

D' ELIA, N. Evaluacion de la funcion auditiva que incide en el aprendizaje escolar. In: Schrager, O.L. *Lengua, language y escolaridad*. Buenos Aires : Panamericana, 1985.

EMSLIE, R.D. *et.al.* Mouth breathing: I. Etiology and Effects (a review). *The Journal of the American Dental Association*, v.44, n.3, p. 506-21, 1952.

FABRON, E.M.G. ; OMOTE, S. ; BERTI, L.C. Medidas da dinâmica respiratória em crianças respiradoras bucais : um estudo descritivo. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 3. *Educação, universidade e pesquisa : paradigmas do conhecimento no final do milênio ; resumos*. Marília : Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, 1999. 214p. Mesa 15: Tendências de pesquisa em fonoaudiologia e áreas afins. p.130-131.

FARIAS, E.M. da F. C. *A evolução do texto escrito em crianças de 3ª série do ensino fundamental*. Marília, 1998. Dissertação (Mestrado em

Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências- Unesp/Campus de Marília, 1998.

FERREIRA, V.J. A. O sono normal na infância e seus principais distúrbios. In: Marchesan, I.Q et.al. *Tópicos em fonoaudiologia*. São Paulo : Lovise, 1996. v.3, p.137-48.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo : Cortez, 1992.

FUCUTA, B. Por quê ele não consegue prestar atenção? *Revista Cláudia*, n.8, p.168-172, 1995.

GANANÇA, F.F.; GANANÇA, M.M. Como diagnosticar e tratar a rinite alérgica. *Revista Brasileira Medicina*, v.4, n.1, p. 4-10, 1997.

GASTAUT, H.. et.al. Polygraphic study of episodic diurnal and nocturnal manifestations of the pickwickian syndrome. *Revista Neurológica*, v.112, p. 573-79, 1965.

GRICOLETTO, M. *O fator previsibilidade e seus efeitos sobre as estratégias de compreensão em leitura*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

JOHNSON, D.J.; MYKLEBUST, H.R. *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. São Paulo : Pioneira, 1983.

KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988.

KRAKAUER, L. H. Relação entre respiração bucal e alterações posturais em crianças: uma análise descritiva. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.2, suplemento 1, 1998.

MANGOT, D. et al. Sleep apnea hypersonolence and upper airway obstruction secondary to adenotonsillar enlargement. *Arch. Otolaryngol.*, v.103, p.383-386, 1977.

MARCHESAN, I.Q. O trabalho fonoaudiológico nas alterações do sistema estomatognático. In: _____ et.al. *Tópicos em fonoaudiologia*. São Paulo : Lovise, 1994. v.1, p.83-96.

MARCHESAN, I.Q. ; KRAKAUER, L.H. A importância do trabalho respiratório na terapia miofuncional. In: _____ et.al. *Tópicos em fonoaudiologia*. São Paulo : Lovise, 1995. v.2, p.155-60.

MARCHESAN, I. Q. Avaliação e terapia dos problemas de respiração. In:_____. *Fundamentos em fonoaudiologia : aspectos clínicos da motricidade oral*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan , 1998. p.23-36.

MASCARETTI, L.A.S. Morbimortalidade do escolar. In: CONCEIÇÃO, J.A.N. *Saúde do escolar : a criança, a vida e a escola*. São Paulo : Sarvier, 1994. (Monografias Médicas, v. 33)

MENDES, M.H. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: SLYWITCH, M.V. *Desenvolvimento psicossocial da criança: abordagem pediátrica e psicológica*. São Paulo : Sarvier, 1988.

MONTONAGA, S.M et.al. Alterações nas funções do sistema estomatognático e presença de hábitos parafuncionais em respiradores bucais. In: CONGRESSO DA INTERAMERICAN ASSOCIATION OF

BRASILEIRO DE OTORRINOLARINGOLOGIA PEDIÁTRICA, 3. São Paulo, [1997].

MONTONAGA, S.M et.al. Aspectos etiológicos e alterações no sistema estomatognático em respiradores bucais. In: FONOAUDIOLOGIA & SOCIEDADE : ética na pesquisa. *Anais...* São Paulo : Faculdades Integradas São Camilo, CRF-2ª R., 1997. 75.p. p.70-71.

MONTANAGA, S. M. ; BERTI, L. C. ; ANSELMO-LIMA, W. T. Respiração bucal : causas e alterações no sistema estomagnático. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, v.66, n.4, parte I, jul./ago. 2000.

MONTONAGA, S.M et.al. Respiradores bucais e suas alterações. In: CONGRESSO DA INTERAMERICAN ASSOCIATION OF PEDIATRIC OTORHINOLARYNGOLOGY, 2. CONGRESSO BRASILEIRO DE OTORRINOLARINGOLOGIA PEDIÁTRICA, 3. São Paulo, [1997].

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *Cadernos Cedes : o sucesso escolar; um desafio pedagógico*. Campinas : Papirus, 1992.

MORAIS, A.M.P. *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo : Edicon, 1994.

MOREIRA,M.; MASINI, E. *Aprendizagem significativa : a teoria de David Ausubel*. São Paulo : Ed. Moraes,1992.

NEIVERT,H. The lymphoid tissue in the upper respiratory tract. *Am. J. Orthodont & Oral Surg.*, v.25, p. 544, 1939.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985. p.27-33.

PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky : a relevância do social*. São Paulo : Plexus ,1994.

PATTO, M.H. de S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo : T.A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, J.A. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: *Fio do Mestrado : leitura e escrita, diagnósticos e desafios*. Blumenau-S.C. : Ed. da FURB, 1996.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v.2, n.5, 1991.

RICHARDSON, M.A. et.al. Evaluation of tonsils and adenoids in sleep apnea syndrome. *The Laryngoscope*, n.90, p.1106-10, 1980.

ROGERS, C.R. *Tornar-se pessoa*. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. Santos : M. Fontes, 1973.

SHAIN,R.J. *Distúrbio de aprendizagem na criança*. São Paulo : Ed. Manole, 1978.

SCHWARTZMAN, J.S. A criança com dificuldades na escola. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.2, n.7, p. 9-25, 1992.

SEBASTIÃO, L.T. *Otite média e retenção escolar: estudo da audição e do passado otológico de escolares de primeiro grau*. Marília, 1994.



Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp / Campus de Marília, 1994.

SOUZA, M.P.R. de et.al.. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. In: CONCEIÇÃO, J.A.N. *Saúde do escolar : a criança, a vida e a escola*. São Paulo : Sarvier, 1994. (Monografias Médicas, v.33).

SPRAWSON, E. C. Foods and feeding as they affect teeth and their environment. *Brit. D. J.* , n.83, p.227, 1947.

STOOL, S.; RAMOS, B.D. George Catlin: fisiologia nasal descrita há cem anos no Brasil. *Revista Brasileira de ORL*, v.56, n.2, p. 73-75, 1990.

TONELOTTO, J. M. F. *Atenção e desempenho escolar: uma proposta de avaliação interdisciplinar com crianças de primeira série*. Campinas-S.P, 1994. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 1994.

VALETT, R.E. *Tratamento dos distúrbios da aprendizagem: manual de programas psicoeducacionais*. São Paulo : Edusp, 1977.

VELOSO, A. F.; PINTO, S.A.M. Distúrbios de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.3, n.14, p.10-13, 1993.

WECKX, L.Y. Respirador bucal: causas e conseqüências. *Revista Bras. Med.*, n.52, v.8, p.863-874, 1995.

ZORZI, J.L. Dificuldades na leitura e escrita: contribuições da fonoaudiologia. In: MARCHESAN, I.Q. et.al. *Tópicos em fonoaudiologia*. São Paulo : Lovise, 1995. v.2, p.293-310.



ZORZI, J.L. Dislexia, distúrbios da leitura-escrita : de que estamos falando? In: MARCHESAN, I.Q. et.al. *Tópicos em fonoaudiologia*. São Paulo : Lovise, 1996. v.3, p.181-194.



ANEXOS



ANEXO 1

Marília, de de 1999.

Prezado (a) Diretor (a),

Venho por meio desta, solicitar autorização para realização da pesquisa sobre “dificuldades escolares em crianças respiradoras bucais”, onde serão verificados o desempenho escolar em relação à leitura e escrita de crianças freqüentando a 4ª série do ensino fundamental.

Certa de contar com sua colaboração, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Larissa Cristina Berti
Fonoaudióloga- CRFa 8236
Mestranda em Educação
Unesp/Marília

ANEXO 2

Marília, de de 1999.

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Estou realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar o desempenho escolar em relação à leitura e escrita de crianças que apresentam respiração bucal, freqüentando a 4ª série do ensino fundamental.

Para que a realização deste estudo seja possível, preciso contar com a colaboração dos senhores pais e/ou responsáveis no preenchimento de um questionário e de uma ficha de autorização (em anexo).

Inicialmente será realizada na escola de seu filho(a) uma triagem para detectar alguma característica de respiração bucal . As crianças que apresentarem características sugestivas de respiração bucal , os senhores serão avisados , para que possamos encaminhar seus filhos para uma avaliação com um médico especializado.

Certa de contar com a colaboração dos senhores pais e/ou responsáveis, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Larissa Cristina Berti
Fonoaudióloga- CRFa 8236
Mestranda em Educação- Unesp/
Marília



FICHA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ residente à rua
_____, n.º _____ do bairro
_____, autorizo meu (minha) filho (a) a
participar da pesquisa “Dificuldades escolares em crianças
respiradoras bucais”.

Assinatura do pai e/ou responsável



ANEXO 3

Questionário para ser respondido
pelos pais e/ou responsáveis

I- Dados Gerais de Identificação:

Nome da criança:
Data de nascimento:/...../..... Sexo:
Idade atual:..... Escola:.....
Série:..... Período:..... Prof.:.....
Nome do pai ou responsável pelo preenchimento do questionário:
.....
Endereço:.....
Bairro:..... Telefone para contato:.....

II- Dados sobre a saúde da criança:

- 1) Seu (sua) filho (a) apresenta dificuldade para respirar pelo nariz?
☐ Sim ☐ Não ☐ Outro.....
- 2) Seu (sua) filho (a) quando não está conversando, fica com os lábios fechados?
☐ Sim ☐ Não ☐ Outro.....
- 3) Seu (sua) filho (a) apresenta algum problema alérgico?
☐ Sim. Qual?.....
☐ Não.
☐ Outro
- 4) Seu (sua) filho (a) apresenta gripes e/ou resfriados constantes?
☐ Sim ☐ Não ☐ Outro.....
- 5) Seu (sua) filho (a) ronca quando está dormindo?
☐ Sim ☐ Não ☐ Outro.....
- 6) Seu (sua) filho (a) “baba” quando está dormindo?
☐ Sim ☐ Não ☐ Outro.....

7) Seu (sua) filho (a) evita realizar esportes por se sentir cansado(a)?
() Sim () Não () Outro.....

8) Seu (sua) filho (a) apresenta-se sonolento (a) durante o dia?
() Sim () Não () Outro.....

9) Seu (sua) filho (a) já realizou algum tipo de tratamento?
() Sim. Qual(is)?.....
.....
() Não
() Outro.....

10) Você gostaria de complementar as informações a respeito da
saúde de seu (sua) filho(a)?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 1

Menino, 11 anos.

'Nuno não estava crianças olhando o luo muito esqui-
vato.

Eles pensaram sóia que o mago colocou um feitiço
na luo, ou como bruxo,

Eles deram papetes mais de repente bem de momento
vies um menino dizendo:

... nem bruxo, nem mago, nem gigante e que aconteceu
é que morcharam a luo.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 2

Menina, 11 anos.

Eu entendi que naquela cidade a lua crescia "lua cheia," na maioria das vezes. Um dia ela cresceu "lua crescente, e todos imaginavam uma lógica para isso.

Uns achavam que bruxa tinha posto um feitiço na lua e outros que um gigante tinha coberto parte dela com sua sombra. Mas na verdade a lua só tinha crescido naquela dia de uma maneira diferente.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 3

Menina, 11 anos.

Resumo: ~~O mistério~~ da lua

Eu entendi da história que um dia a lua apareceu no céu bem fininha, todas as crianças ficaram pensando que alguma coisa havia acontecido com a lua, até pensaram que ela iria morrer, deram vários palpites.

Lí logo depois chegou um menininho e disse que a verdade era e era que alguém havia mordido a lua.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 4

Menino, 13 anos.

Eu sei também que um menino que falou que
a lua estava magrinha e o outro menino
disse que a lua tinha comido um pedaço como vento
E a menina disse a lua está com sombra de um
gigante.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 5

Menina, 10 anos.

Entendi que cada um deles tinha sua
opinião um disse que tinha um gigante e os outros
falavam que ela estava triste e morrendo.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 6

Menina, 11 anos.

Entendi que a cada dia
a lua está de um feitoados
dava um palpito e não era
nada daquilo que disse, porque
tem feites da lua fixa tem
minguante, cheio, crescente e novo. e
eles falaram coisas que não
tinha nada a ver.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 7

Menino, 11 anos.

Eu entendi da história
que de certo o tempo
a lua aparecia cheia nas
noites. E certo um dia
nas noites de uma cidade
a lua apareceu extra-
nha e todos começaram
a dizer que a lua estava
triste, piscando para namo-
rado. Outra disse:

— É a malhada bruxa
que fez ~~o~~ feitiço, e na
quele momento de convulsa
apareceu um pequeno
menino que disse:

— Não é nada disso
a lua o pesar do tem-
po ela muda, ela vai
ficar mais as vezes mais
e assim todas conta-
ram mais a lua.

ANEXO 4 – Criança não respiradora bucal 8

Menino, 11 anos.

Eu entendi que todos da cidade ~~o~~ acharam que ~~a bola estava~~ a bola estava diferente, e estava mesmo, mas não era como eles pensavam, alguns acham que era a cabeça de um ~~coisa~~ gigante, outros acharam que eram feiticos, ~~de~~ ~~de~~

E aí chegou um menino e explicou que não era nada disso, e contou como era.

Que era o cruel tempo que dependia dele, e ~~era~~ era por isso que ela

ANEXO 4 - Criança não respiradora bucal 9

Menino, 14 anos.

Entendimento do texto

Eu entendi que se a
bruxa sempre aparecia
gordinha bem fofinha,
e um dia ela apareceu
fininha, as meninas e os
meninos que estavam
na rua viram ela bem
fininha e começaram a
inventar coisas, coisa
que era o vento que
tirou o pedacinho da
boca, ou era uma
bruxa ou feiticeiro.

De repente um meni-
no chegou e falou
que não era nada de
que eles estavam pensando
de era que tinham
dito a boca.

Mas na verdade não
era nada do que eles
pensaram, é que a boca
tem seu tempo de mudar,
ela tem vários gostos isso
é a vida que faz isso
já é próprio da boca.
Não tem nada de extra-
no nisso.

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 1

Menina, 10 anos.

O mistério da lua

Um dia a lua apareceu no céu fininha.

Todo mundo tinha sua opinião, um deles dizia:

— Eu acho que ela está magra de tristeza.

Mas outro falou:

— Não, eu acho que ela está piscando para um namorado.

Outro falou:

— Não, eu acho que alguém está comendo a lua.

Até que um menininho chegou de mansinho e disse:

— Eu acho que ela está magra porque um gigante que tapou um pedaço dela.

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 2

Menino, 10 anos.

Numa noite todos estavam vendo a lua e ela estava magra.

Ele falou para o vento outro falou para eu acho que foi brincar,

O palpite continuaram.

Lucia que devia ser uma sobra que estava encobrida.

Muitos palpites foram falados mas não era nada disso.

Depois chegou um menino falando a lua está coberta por nada.

Ela está molhada.

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 3

Menino, 10 anos.

Sia uma vez uma lua amida.

A lua vivia quebrada e os meninos falava a lua esta dormindo
em esta piscando.

Os meninos falava em acho que lua está quase morrendo.

E os zentros falava em acho que foi ~~da~~ ^(aburrido) da lua maba-
da. E os zentros falava que era o gigante que tampara ela.
Um menino estava com guarda-chuva e os zentros estava enfi-
ma da casa.

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 4

Menina, 10 anos.

O mistério da lua

Um dia a lua apareceu no céu muito pequena
E as crianças ficaram fazendo
E Pedro falou: que o gigante estava ~~ficando~~
tampando metade da lua.
E a Cristina falou:

— Será que ela está triste, chorando
E o outro menino ~~perguntou~~ falou:

— Será que ela está morta

— Lua não ~~morre~~ falou Pedro:

— Se a lua ~~morre~~ nós não podemos viver

— Mas daí chegou um menino de manchinho
Edisze:

— não tem nada na lua ~~sua~~ verdade sua e sua
que alguém morder a lua

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 5

Menina, 12 anos.

Eu entendi que a menina falou que queria saber da lua
e ela falou que se a rua ia ficar cara se ia ficar escura
e aí foi que não ia a ficar escura perguntava se a lua
ia morrer? O Pai falou vai tá dormindo ela falou
e não mãe eu quero ficar vendo a lua falou vai dar
mãe a Pai falou e ela desceu da escada e pulou janela
da rua para ver se ficou o lado e o lado
fal' o vento que levou a lua embora a lua
estava lá a lua ia na minha rua sera que
a lua tá dormindo não tá dormindo
que a mãe nada de dormir
x

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 6

Menina, 12 anos.

Um dia a lua ~~ela~~ ela éo faniga.

Dr. ~~maria~~ mureno eles falou a sin

Por que a lua da fanizi

i Por o gogata do zapano.

Eu racou um pedasso de ela.

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 7

Menino, 12 anos.

Eu ~~entendi~~ entendi que a mãe apareceu no
céu e os irmãos começaram por ela ~~ela~~ ligando
digo digo os papéis continuava e tudo isso
Pensei a falar que a mãe estava triste. entendi só isso

FIM
TESTO

MINISTÉRIO da Saúde

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 8

Menino, 10 anos.

Mistério da lua

Eu entendi que a lua é grande mas ~~ela~~ diminui.
Cada um tinha um Palpite.

ela devia ~~ter sido~~ mordida, tinha uma solbra, o vento
assoprou e era feio mas foi feio ~~quando~~ entendi da
mídia e pensava que era outra coisa.
Isso foi o que entendi da História

ANEXO 4 – Criança respiradora bucal 9

Menino, 11 anos.

Eu entendi que um dia ela apareceu
magrinha e fininha e umas crianças
ficava dando papito sobre a lua
e estavam conversando depois apareceu
um menino que falou que eles diziam
não era verdade
e que a lua foi mordida

BERTI, Larissa Cristina. *School difficulties in children who breathe through their mouths*. Marília, 2000. 140 p. Essay. (Master in Education) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Abstract

Breathing through the mouth can result in brain-facial and dental alterations, as well as alterations in the respiratory system, body structures, hearing structures, sleeping patterns and also in school performance. Based on this premise, the present study tried to characterize breathing through the mouth as a factor, which could hinder children school performance. Eighteen children, with ages ranging from 10-12 years, in the 4th grade of an Elementary School in the city of Marília, state of São Paulo, participated in this research, nine among which were diagnosed as having such respiratory problem and nine were not. Their reading and writing skills related to the Portuguese syllabus suitable for their age were analyzed. It was used a qualitative approach in the analysis of the data collected, based on the Portuguese syllabus proposed by the National Curriculum Parameters. The results obtained showed that children who breathe through their mouths had a lower performance in reading and in annotational aspects of writing when compared to children who did not breathe through their mouths. It was not observed great differences among the children in either group as to oral discourse aspects. Therefore, breathing through the mouth proved to be one of the factors that can contribute to school failure.

Key-words: *Breathing through the mouth – children / School performance*



