

## Resumo:

O objetivo desta pesquisa foi identificar alguns fatores que nos auxiliassem a entender as dificuldades de algumas crianças no processo de alfabetização. Os sujeitos desta pesquisa foram alunos cursando a etapa final do primeiro ciclo em escolas da rede pública, mas ainda não alfabetizados. Os procedimentos metodológicos foram: busca de fundamentos gerais sobre alfabetização e sobre a metodologia fônica; diagnóstico do estágio de alfabetização dos sujeitos envolvidos; proposta de intervenção baseada no método fônico, implementado com atividades lúdicas e textos de literatura infantil; investigação de outros fatores, além do metodológico, que pudessem interferir no processo de alfabetização; registro do resultado das atividades aplicadas em caderno de campo. Dentre os resultados, além da obtenção de alguns fundamentos sobre o processo de alfabetização e suas dificuldades e da determinação dos estágios do processo de alfabetização dos participantes, foram identificados alguns fatores que podem constituir obstáculos no processo de alfabetização: a) presença de indisciplina, relacionada em parte à falta de envolvimento em algumas das atividades propostas; b) baixa auto-estima, gerando necessidade de reforço constante nas ações desenvolvidas; c) frequência irregular, comprometendo o aspecto pedagógico; d) problemas de saúde; e) não valorização da leitura e da escrita no seu contexto familiar, entre outros. O aumento da frequência dos alunos na segunda etapa do projeto é um indicador de maior interesse pelas atividades desenvolvidas, mais diversificadas e individualizadas, observando o ritmo de cada um e, portanto, mais motivadoras.

**Palavras-chave:** Processo de Alfabetização, Fatores Intervenientes.

## Introdução

Durante a realização das atividades previstas no Projeto "Desenvolvimento da

---

\* Bolsista PIBIC/CNPq e aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Araraquara. E-mail: leiaduarte@ig.com.br.

\*\* Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIARA; Professora Voluntária do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. E-mail: dcharara@terra.com.br.

linguagem escrita: foco na capacidade de elaboração de narrativas", uma parceria Uniara – Lar Juvenil, constatamos casos de crianças que estavam chegando ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever. Estavam literalmente excluídas, embora se encontrassem dentro da sala de aula. Considerando-se que esta constatação pode, certamente, ser generalizada para outros grupos de crianças em nosso contexto escolar, fazia-se necessário procurar entender as razões desse fracasso no processo de alfabetização.

A alfabetização tem acompanhando o contexto sócio-histórico vivenciado em cada período, chegando até os dias atuais com mudanças significativas na maneira de se conceber o ensino e a aprendizagem e valorizando, não o melhor método, mas sim a compreensão de como o sujeito elabora o conhecimento.

A concepção atual, contemplada nos PCNs (1997) aborda a alfabetização a partir de sua dimensão simbólica, ou seja, dos significados culturais que a escrita carrega. Assim, nessa concepção, não há sentido no ensino do código pelo código sendo que a implicação metodológica mais importante é a de trabalhar a escrita em seus usos sociais. A forma social de uso da escrita é o texto. Sendo assim, na concepção atual de alfabetização, o texto é a unidade significativa, pois é produto de uma atividade discursiva oral ou escrita.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo de contínua descoberta, reconhecimento, relacionamento, interação, interpretação e interiorização do universo da língua escrita.

De acordo com os PCNs é preciso "alfabetizar letrando". O termo letramento originou-se de uma versão da palavra da língua inglesa *literacy*, com o sentido "estado, condição ou qualidade de ser literate)", e *literate* é definido como educado, especialmente, para ler e escrever. Como as sociedades tornam-se cada vez mais centradas na escrita e como ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade atual, é preciso *letrar-se*, ou seja tornar-se um indivíduo que não só saiba ler e escrever, mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive (Soares, 2000).

A pesquisadora e psicopedagoga Argentina Emília Ferreiro (1985) tem contribuído bastante para o entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Segundo ela, a criança pensa sobre a escrita, formulando hipóteses sobre a mesma, como maneira de compreender o que significa. Essas hipóteses acontecem em todas as crianças e vão evoluindo desde a fase pré-silábica, na qual ainda não há intenção de representar por meio da escrita o valor sonoro da fala, até chegar ao padrão alfabético, quando a criança já associa sons falados e letras escritas. Quando a criança faz traços contínuos no papel e atribui significado, ou mesmo escreve letras seguidas e considera que escreveu uma frase, ela está escrevendo,

está fazendo uma atividade investigativa sobre a escrita, que será importante para ela evoluir gradativamente em sua aprendizagem.

Nesse processo de aquisição ocorrem dificuldades de várias naturezas. As dificuldades lingüísticas mais comuns no processo de aquisição da escrita vêm sendo investigadas por vários autores, dentre eles, Monteiro et al., 1986, Cagliari, 1990, 2005 e Massini-Cagliari; Cagliari, 2005, Lemle, 1998.

Outros autores que procuraram identificar dificuldades de ordem geral envolvidas no processo de alfabetização foram Colello (2007) e Silva (2007). Colello (2007, p.112), com base nas diferentes dimensões da escrita - cognitiva, afetiva, sociocultural, pedagógica e lingüística - apresenta várias situações de "não aprender", a elas relacionadas. De forma resumida, fala sobre os fatores de exclusão:

Ao ignorar a realidade do aluno, subestimar as metas da educação, banalizar o conteúdo próprio da língua e artificializar os modos de aprendizagem, a escola se fecha para o impacto das novas concepções em prol da democratização e qualidade do ensino. Ao negar a natureza das relações pessoais em sala de aula, o educador trai o seu compromisso e a sua razão (p.112)

Para garantir um ensino eficaz da leitura e escrita, antes de tudo defende o potencial transformador do diálogo entre o educador e o aluno. Segundo ela "é preciso resgatar a interlocução no âmbito da sala de aula" (p.181) como alternativa capaz de transformar o ensino da escrita em oportunidade para escrever efetivamente.

Silva (2007) organizou uma coletânea sobre alfabetização com contribuições importantes, principalmente o artigo de Cagliari (2007) sobre o duelo dos métodos e o texto sobre afetividade no processo de alfabetização de Leite (2007), que serão retomados na discussão dos resultados.

Considerando-se a complexidade dos fatores envolvidos no processo de alfabetização, foi proposto um projeto com o objetivo de identificar alguns fatores que nos levassem a entender as dificuldades apresentadas por essas crianças nesse processo.

### **Metodologia**

Na primeira fase da pesquisa procuramos obter alguns fundamentos sobre o processo de alfabetização para subsidiar uma proposta de intervenção e discutir as dificuldades observadas no processo. Assim, foram realizadas leituras de obras sobre aspectos lingüísticos e metodologia do processo de alfabetização, estágios do processo de alfabetização dos sujeitos envolvidos e classificação dos participantes de acordo com o estágio do processo de alfabetização bem como sobre algumas dificuldades na trajetória que leva à aquisição da habilidade de leitura e escrita.

Já no mês de agosto de 2007, paralelamente às leituras, foram iniciadas as atividades de diagnóstico e intervenção. Essas atividades foram desenvolvidas

inicialmente com 9 crianças de baixo nível sócio-econômico, que moram na periferia de Araraquara, SP, e freqüentam escolas da rede pública no período em que não estão no Lar Juvenil, local onde foi desenvolvida a pesquisa. No processo de intervenção, foram realizados dois encontros semanais, às terças e sextas-feiras, no período da manhã, durante uma hora e meia.

Para desenvolver as habilidades de codificação e decodificação, a fluência na leitura, o domínio da associação entre fonema e grafema, a consciência fonológica, visando ao desenvolvimento da capacidade de utilizar a linguagem escrita e ler, com competência, foram realizadas, além das atividades propostas por Capovilla e Capovilla (2003), outras complementares, principalmente lúdicas.

As atividades eram realizadas individualmente ou em duplas; nas últimas, um colega com mais habilidade "ajudava" o outro na sua atividade.

As observações da bolsista foram anotadas em todas as sessões e foi elaborado um relatório individual para cada integrante do grupo, para posterior apreciação e discussão com a orientadora.

A orientadora participou de algumas sessões de intervenção, como observadora, para melhor entender o contexto da pesquisa.

### Resultados e discussão

Para a obtenção do estágio de aprendizagem dos participantes da pesquisa, foi aplicado um instrumento, de acordo com orientação de Pausas (2004), que consistia de um ditado de palavras de diferentes extensões (1, 2, 3 ou mais sílabas) seguido do ditado de uma frase.

A análise das produções dos alunos permitiu a obtenção do seguinte quadro:

Aluno (a)	Idade	Série	Classificação Agosto 2007
Alex	11 anos	3º série	Silábico
Jéssica	10 anos	3º série	<b>Alfabetico</b>
Jonathan	10 anos	3º série	Pré-silábico
Jonathan	12 anos	2º série	Pré-silábico
Luis Adriano	12 anos	4º série	<b>Alfabetico</b>
Roberto	12 anos	3º série	Pré-silábico
Roger	12 anos	4º série	<b>Alfabetico</b>
Weverton	12 anos	4º série	<b>Alfabetico</b>
Rogério	12 anos	3º série	Silábico

**Quadro 1.** Classificação dos participantes de acordo com o estágio do processo de alfabetização.

O quadro 1 demonstra que apenas quatro crianças se encontravam na fase alfabética, isto é, conseguiam estabelecer relações entre letras e fonemas da língua, o que não significa necessariamente que conseguissem ler textos. Dois participantes (de 11 e 12 anos) encontravam-se na fase silábica, significando que atribuíam a cada letra o valor de uma sílaba. E, mais grave ainda, três participantes foram classificados na fase pré-silábica, demonstrando total desconhecimento das convenções da escrita. São crianças que estão acumulando defasagem, uma vez que ainda não adquiriram habilidades mínimas para acompanhamento das atividades previstas para a série que estão cursando.

Uma possível explicação para o quadro acima é que as crianças envolvidas no projeto têm uma trajetória escolar muito prejudicada. Iniciam os estudos já em defasagem em relação às crianças da classe média e alta que aprendem a ler na Educação Infantil. Antes disso, porém, uma família de classe média, mesmo quando não composta por leitores de livros, realiza uma grande quantidade de práticas sociais mediadas pela escrita; recebe e envia correspondências, consulta listas telefônicas, agendas, lê jornais e revistas para se informar ou se divertir. De acordo com Cagliari (2000, p.101), "estamos tão acostumados a ler e escrever na nossa vida diária, que não percebemos que nem todos lêem e escrevem como nós, mesmo os que vivem mais próximos."

Outro fator importante que merece ser apontado é a idade. Oliveira e Silva (2007) apontam estudos como os de Berninger e Richards (2002) que trazem evidências fortes de que existe um período favorável para a alfabetização e o início da escolarização. Esses autores apontam algumas conseqüências dessa aprendizagem tardia.

A primeira delas é de ordem lógica, pois, quanto mais tarde o aluno aprende a ler, menos lê. Quanto menos lê, menos adquire fluência e vocabulário. Quanto menos adquire essas duas competências, menos aprende e se desenvolve na escola.

Outra conseqüência é de ordem psicológica: o processo de aprender qualquer coisa, a ler e escrever, por exemplo, exige um grau relativamente elevado de concentração, atenção e memória. Se o aluno ainda não se alfabetizou adequadamente, não libera carga cognitiva para concentrar-se em outras tarefas escolares, como analisar textos ou fazer uma redação. Ou seja: o aluno não alfabetizado, ainda que promovido de série, vai acumulando defasagem escolar, pois sua concentração está direcionada para a decodificação.

Um terceiro aspecto refere-se à diminuição do sucesso das intervenções

para corrigir problemas de aprendizagem de leitura e escrita em função inversa da idade. Citam Chall (2000) e Snow et al. (1998) que afirmam que quanto mais tarde se intervém, menor o grau de sucesso da intervenção.

Como decorrência da defasagem de faixa etária, observa-se nesses alunos, **baixa auto-estima**, que, indiscutivelmente, afeta a aprendizagem. Segundo Souza (2008), a opinião da criança sobre si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade de aprendizagem e com seu rendimento. A auto-estima é construída ao longo de um processo de interações familiares e escolares. Ações bem sucedidas e recompensadas com palavras de aprovação auxiliam na elevação da auto-estima da criança. No caso desses alunos, o simples fato de se encontrarem em uma classe com alunos da mesma idade, mas bem mais adiantados do que eles já é suficiente para que a auto-estima fique bem diminuída.

No trabalho com esses alunos, é importante a atitude do professor e Souza (2008) cita algumas recomendações de Piaget no trabalho pedagógico com crianças com baixa auto-estima. Dentre elas, podemos citar a importância de que pais e professores assumam relações de respeito mútuo com as crianças, e não autoritárias.

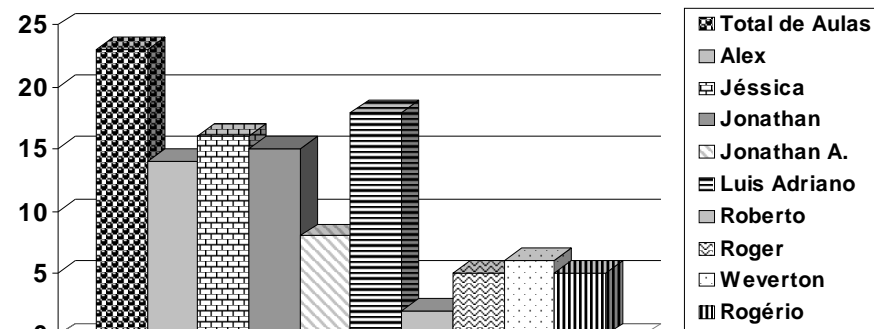
Colello (2007) também aponta a baixa auto-estima, decorrente do fracasso durante o processo de aprendizagem, como um dos fatores importantes e que deve ser trabalhado pelo professor.

Outro fator que prejudicou bastante o trabalho foi o **desinteresse** demonstrado pela **falta de concentração** que predomina entre eles. O comportamento do grupo oscila da timidez à indisciplina, exigindo, em determinados momentos, esforço dobrado para contê-los.

Essa falta de concentração, esse desinteresse, talvez seja uma manifestação de um comportamento aversivo à aprendizagem pelo fato de não valorizarem a escrita, em parte causada pelos contextos sociais dos quais provêm em que a escrita não ocupa um lugar relevante no cotidiano de suas famílias. Cagliari (2000, p.101), apontou este aspecto: "Em escolas de periferia, alguns alunos não participam com empenho do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria útil para eles".

Sugere que o professor faça um levantamento com as crianças sobre o que a escrita representa, para que serve, e só a partir daí começar a planejar o trabalho com esse tipo de clientela.

Ainda relacionado em parte à questão do desinteresse pela aprendizagem da escrita, está o fator **baixa frequência** de alguns participantes do projeto, que pode ser visualizada no gráfico a seguir:

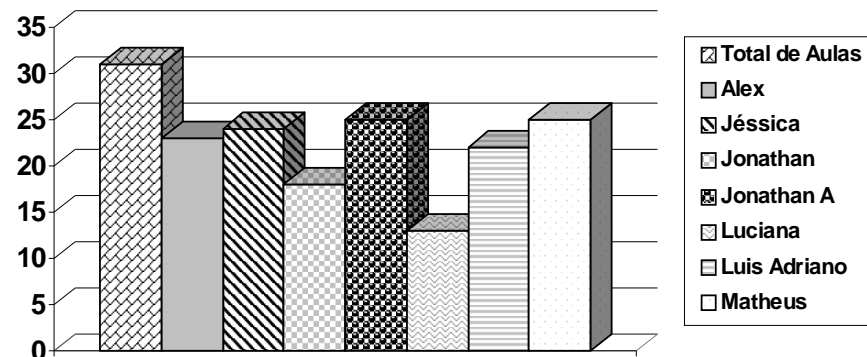


**Gráfico 1.** Frequência dos participantes nas atividades de intervenção - na primeira etapa.

O gráfico 1 evidencia um fator determinante para o bom desempenho de qualquer aluno – a frequência – no caso, bastante irregular. Considerando que, quando as crianças faltam ao projeto, provavelmente, também faltam à escola, o problema ganha outra dimensão.

Também podemos atribuir a baixa frequência, ao pouco empenho dos pais em garantir que seus filhos freqüentem regularmente a escola. Um dos participantes simplesmente foi para a escola pela primeira vez aos 12 anos.

Durante a segunda etapa do projeto, no período de março a julho de 2008, observamos, no gráfico abaixo, uma maior frequência dos alunos, com maior interesse por parte dos educandos, o que talvez possa ser atribuído, em parte, às atividades desenvolvidas com os alunos: mais individualizadas, observando o ritmo de cada um e mais diversificadas e lúdicas, portanto, mais motivadoras.



**Gráfico 2.** Frequência de março a julho de 2008 - 2ª etapa.

No primeiro período, de julho a dezembro de 2007, 50% dos alunos que iniciaram o projeto desistiram; já no segundo período, de março a julho de 2008, houve apenas uma desistência, bem no final das atividades e atribuída a problemas familiares.

Podemos afirmar que a adoção de uma metodologia de base fônica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003) implementada com outras atividades lúdicas, parece ter sido bem sucedida no sentido de dar oportunidade aos alunos de utilizar um percurso que vai da parte para o todo, diferentemente da metodologia construtivista, adotada atualmente nas escolas, e que, por sua característica global, pode dificultar ainda mais a aquisição da escrita por crianças com mais dificuldades.

Por outro lado, é preciso apontar, no que se refere ao material fônico, o caráter repetitivo e mecânico de suas unidades. Para garantir o interesse e o envolvimento das crianças foi preciso introduzir outras formas de atividades diversificadas e lúdicas, acrescentando e avaliando sempre o alcance de cada uma delas. Tanto isso é verdade que as atividades lúdicas como palavras cruzadas, caça-palavras, adivinhas se revelaram altamente motivadoras para esses alunos com dificuldades.

Além dos fatores acima discutidos, foram identificados, durante o processo de intervenção, outros fatores que interferem na aprendizagem. Dentre eles, estão os **problemas de saúde**, como, por exemplo, o caso de um dos participantes que se mostrava bastante desatento no início das atividades, pois tinha problemas de visão. Após o encaminhamento ao oftalmologista, seu problema foi resolvido e ele tornou-se um dos mais interessados do grupo.

Outro fator que não pode ser minimizado é o **afetivo**. Muitos têm carência afetiva e baixa auto-estima, que se refletem tanto na aprendizagem como na interação com os demais.

Um indicador de resultado do projeto em relação ao fator auto-estima, é a fala de Jonathan, de 12 anos: "O que mais gostei é que agora posso fazer palavra cruzada com meu pai!"

No caso de Jonathan, o participante tem algum contato com atividades que envolvem o uso da escrita no seu ambiente familiar, mas, via de regra, as crianças assistidas no projeto moram só com a mãe, têm pais desempregados e/ou dependentes; a luta pela sobrevivência leva os pais a passar muito tempo fora de casa. Com o estresse do dia-a-dia, as relações nem sempre são de carinho e respeito dentro de casa.

Considerando-se a carência afetiva da maioria das crianças do projeto, é preciso que o professor considere, além da dimensão cognitiva, a dimensão afetiva. Segundo Leite (2007, p.117) a dimensão afetiva sempre ficou em segundo plano na escola que sempre valorizou o componente cognitivo, retomando Vygostsky e Wallon, aponta a importância da valorização da afetividade. Para Leite (2007, p.117) "é possível

afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e não apenas nas suas relações face a face com os alunos."

Assim, o conceito de afetividade não se confunde com manifestações expressas de carinho, mas sim permeia as tomadas de decisões em todo o processo pedagógico.

Essa carência afetiva talvez justifique a necessidade muito grande de **reforço** aos alunos nas ações propostas. Todos queriam uma atenção exclusiva e pediam compensações, geralmente materiais (um lápis, uma borracha), também compreensíveis, considerando-se a situação econômica desfavorável de suas famílias.

Em algumas situações as crianças demonstravam ansiedade, alegando estarem sendo perseguidas. Essa ansiedade frequentemente era causada por serem alvo de insulto dos colegas. Em razão das ameaças, na maioria das vezes não concretizadas, tornavam-se agressivos, inviabilizando a realização das atividades em algumas sessões.

É preciso apontar também que a interrupção do trabalho com os participantes no período das férias escolares foi responsável por um retrocesso no processo de aprendizagem, obrigando a pesquisadora-professora a rever conteúdos vistos anteriormente. Uma explicação para esse retrocesso talvez possa estar na falta de contato com a escrita em seus ambientes familiares durante o período das férias escolares.

No final do período de intervenção, que durou aproximadamente oito meses, com interrupção de dois mês e meio no período de férias, quando as crianças não frequentam a instituição, foi aplicado um instrumento de avaliação com base em Pausas (2004) cujos resultados podem ser observados no quadro 2.

Aluno (a)	Idade	Série	Classificação Agosto 2007	Classificação Junho 2008
Alex	11 anos	3º série	Silábico	Alfabético
Jéssica	10 anos	3º série	Alfabético	Alfabético
Jonathan	10 anos	3º série	Pré-silábico	Silábico
Jonathan	12 anos	2º série	Pré-silábico	Pré-silábico
Luis Adriano	12 anos	4º série	Alfabético	Alfabético
Roberto	12 anos	3º série	Pré-silábico	Desistente
Roger	12 anos	4º série	Alfabético	Desistente
Weverton	12 anos	4º série	Alfabético	Desistente
Rogério	12 anos	3º série	Silábico	Desistente
Mateus	09 anos	4ª série	Alfabético	Alfabético
Luciana	09 anos	4ª série	Alfabético	Alfabético

**Quadro 2.** Classificação comparativa dos participantes de acordo com o estágio do processo de alfabetização no início e no final do processo de intervenção.

É importante observar no quadro 2, que, embora nosso interesse não estivesse exclusivamente voltado para o produto, houve progressos, embora poucos, comparando-se os resultados com o quadro 1. Dois alunos conseguiram passar para níveis mais elevados no processo de alfabetização. Os que já eram alfabéticos melhoraram suas capacidades de leitura e escrita, principalmente em relação à fluência da leitura e à ampliação do repertório de escrita.

No decorrer do trabalho com as crianças ficou claro que as causas das dificuldades na aquisição da leitura e escrita são multifatoriais, dentre as quais a metodologia é apenas uma delas.

### Conclusão

O caminho para a leitura e escrita não é fácil no contexto escolar atual. Não há respostas definitivas. As buscas para um trabalho mais eficaz no início do processo de alfabetização não se encerram nessa pesquisa. Pelo contrário, instigam a novos questionamentos e aprofundamentos, sempre buscando um ensino mais significativo e eficiente para nossas crianças.

### Referências bibliográficas:

BERNINGER, V.; RICHARDS, T.L. **Brain literacy for education and psychologists**. New York: Academic Press, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2000.

CAGLIARI, G.M.; CAGLIARI, L.C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2005a.

CAGLIARI, L.C. A mediação do professor na alfabetização. In: CAGLIARI, G.M.; CAGLIARI, L.C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2005b.

\_\_\_\_\_. Alfabetização – o duelo dos métodos In: SILVA, E.T. (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade** Campinas: Autores Associados, 2007.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: Método fônico**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

COLELLO, S.M.G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEITE, S.A.S. Afetividade e ensino In: SILVA, E.T. (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade** Campinas: Autores Associados, 2007.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MONTEIRO, D.C.; NEVES, M.H.; IGNÁCIO, S.E. Lingüística e alfabetização. **Estudos Lingüísticos**, Lins, v.12, 1986.

OLIVEIRA, J.B.A.; SILVA, L.C.F. O impacto das séries iniciais: educação infantil, analfabetismo funcional e equidade. Disponível em: <[www.iets.org.br/biblioteca/O\\_impacto\\_das\\_series\\_iniciais.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/O_impacto_das_series_iniciais.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2007.

PAUSAS, A.D. de U. et al. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, E.T., et al. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade** Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, R.S. **Auto-estima**. Disponível em: <[www.saudevidaonline.com.br/artigo57.htm](http://www.saudevidaonline.com.br/artigo57.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2008.

### Title:

**LITERACY FOR INCLUSION.**

### Abstract:

*The aim of this research was to identify some factors which could lead us to*

*the understanding of some children's difficulties in the literacy process. The subjects of this research were illiterate students, attending the first years of elementary public schools. The methodological procedures were: search for theory on literacy and on the phonic methodology; a diagnosis of the literacy stage of the subjects; an intervention proposal based on the phonic methodology, implemented with playful activities and stories of children's books; investigation of other reasons, beyond the methodological ones, which could interfere in the literacy process; register of the developed activities in a diary. Among the results, we can point not only a theoretical understanding on the literacy process and its difficulties and a chart with the subjects' stages in the literacy process, but also some factors which may delay the writing acquisition process: a) indiscipline related partly on the lack of involvement in some of the developed activities; b) low self-esteem, asking for frequent reward during the activities; c) irregular frequency causing breaks in the pedagogical sequence; d) health problems; e) devaluation of reading and writing in their familiar environment, among others. The increase of the presence of the students in the second stage of the project is an indicator of a greater interest in the proposed activities, considered to be more varied and individualized, more adapted to the students' individual rhythms, and consequently, more motivating.*

**Keywords:** *Literacy Process, Interfering Factors.*