



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ-UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DULCILENE DIAS BARATA RIBEIRO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

MARABÁ-PARÁ

2018

DULCILENE DIAS BARATA RIBEIRO

DIFICULDADES DE APREDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências da Educação, do Campus de Marabá, Universidade Federal do Pará - Unifesspa, para obtenção de título de graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profª Ms. Cleide Pereira dos Anjos

MARABÁ-PARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares / UNIFESSPA. Marabá, PA

Ribeiro, Dulcilene Dias Barata

Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita /
Dulcilene Dias Barata Ribeiro; orientadora, Cleide Pereira dos
Anjos. — 2017.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de
Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências
da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, 2017.

1. Psicologia educacional. 2. Prática de ensino. 3.
Aprendizagem. 4. Incentivo à leitura - Professores. 5. Professores
alfabetizadores. 6. Livros e leitura. 7 Escrita. I. Anjos, Cleide
Pereira dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 370.15

Elaboração: Miriam Alves de Oliveira
Bibliotecária-Documentalista CRB2/583

DULCILENE DIAS BARATA RIBEIRO

DIFICULDADES DE APREDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências da Educação, do Campus de Marabá, Universidade Federal do Pará - Unifesspa, como exigência parcial para obtenção de título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em 09/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.Ms. Cleide Pereira dos Anjos

Prof.Ms..Silvana de S. Lourinho

Prof. Dr. Terezinha Cavalcante

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus, por ter me dado sabedoria e paciência, para fazer essa longa e árdua caminhada, e ter me concedido chegar ao final desse curso. Agradeço à minha família (meu esposo Roberto, meus filhos Rafaela, Vinicius, Igor Marcelo, minha mãe Deuzarina em memória e todos os meus irmãos) por compreenderem a minha ausência ao longo da duração do curso e me incentivarem e me ajudarem todas as vezes que eu precisei no decorrer desses anos.

Agradeço a ajuda prestimosa da minha orientadora Prof. Cleide Pereira, que me acolheu com toda paciência e carinho e as amigas do curso que de alguma maneira contribuirão para minha formação, em especial Érica Souza Lobo.

A jornada foi difícil, porém necessária para que eu me tornasse uma pedagoga consciente quanto ao processo da educação.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para sua produção ou
sua construção”*

(FREIRE, 1996.p.21)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o tema Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, propondo-se a analisar quais as causas dessas dificuldades e apontando as possíveis soluções para estes problemas. Este tema foi aprofundado com suporte de vários autores e depoimentos de educadoras em relação às maiores dificuldades encontradas em sala de aula. Para coleta de dados foi realizado pesquisa de campo de cunho qualitativo em uma escola pública no município de Marabá-Pará do ensino fundamental do 1º ano (alfabetização) onde foram feitas entrevistas semiestruturadas com a educadora e a coordenadora pedagógica, também foram realizadas observações com intervenções em sala de aula nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2017. A partir das entrevistas e observações realizadas em sala de aula, foi constatado que há diferentes graus de dificuldades no processo da aprendizagem da leitura e escrita, e quais os graus silábicos que os educando se encontram, para se verificar isso foram aplicadas várias atividades de diagnósticos, depois das análises das atividades feitas foram detectados que no nível pré-silábico estão sete, no nível silábico cinco, nível silábico alfabético dez e nível alfabético nove, nível ortográfico dois. Com base nos estudos e pesquisas de hoje em dia, “alfabetizar letrando” requer, democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar o aluno ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem. Leitura. Escrita. Classes Alfabetização.

ABSTRACT

The present work has as objective to approach the theme Learning difficulties in reading and writing, proposing to analyze the causes of these difficulties and pointing out the possible solutions to these problems. This theme was deepened with the support of several authors and teachers' testimonials regarding the greatest difficulties encountered in the classroom. To collect data, qualitative field research was carried out at a public school in the municipality of Marabá-Pará, in the first year of primary education (literacy), where semi-structured interviews were conducted with the educator and the pedagogical coordinator. Observations were also made with interventions in the classroom in the months of September, October, November and December of the year 2,017. Based on the interviews and observations made in the classroom, it can be seen that there are different degrees of difficulties in the process of learning to read and write and what syllabic degrees the students are in. In order to verify this, several activities of After analyzing the activities, we found that at the pre-syllabic level there are seven, at the syllabic level five, the syllabic level at ten and at the alphabetical level nine, at the orthographic level two. Based on the studies and researches of today, "literacy literacy" requires, democratizing the practice of reading and writing practices and helping the student to actively reconstruct this social invention that is alphabetic writing.

Keywords: Difficulties. learning. Reading. Writing. Literacyclasses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade realizada por aluno em nível pré-silábico	51
Figura 2 – Atividade em nível silábico	51
Figura 3 – Aluno com escrita silábico alfabético	52
Figura 4 – Escrita de aluno em nível ortográfico.....	52
Figura 5 – Alunos confeccionando cartazes	53
Figura 6 – Cartaz produzido pelas crianças com os pontos turísticos de Marabá	54
Figura 7 – Alunos interagindo durante a leitura	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	15
1.1 O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO	15
1.2 AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS A RESPEITO DO SISTEMA DE ESCRITA	16
1.3 MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DA LEITURA.....	17
1.4 A PSICOLINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	20
1.5 APERTINÊNCIA DA À TEORIA DE PIAGET PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	24
2 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DA CRIANÇA	30
2.1 A LEITURA	30
2.2 TIPOS DE LEITURA	31
2.3 NÍVEIS DA ESCRITA.....	31
2.4 O QUE O ALUNO PRECISA SABER EM CADA NÍVEL	33
3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	41
3.1 O PAPEL SOCIAL O LETRAMENTO	45
3.2 A DIMENSÃO INDIVIDUAL O LETRAMENTO	45
3.3 A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO.....	46
3.4 LETRAMENTO.....	47
4 METODOLOGIA	49
4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	50
4.6 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM AS EDUCADORAS	55
4.7 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO MAIS UTILIZADOS	56
4.6 DESCRIÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA	58
5 CONSIDERAÇÕES	59

ANEXO 1 - PLANOS DE AULA DA PROFESSORA DA ALFABETIZAÇÃO 1º ANO	63
ANEXO 2 - ROTEIROS DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA	66
ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	68

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, buscou-se compreender e analisar os problemas de aprendizagem evidenciados por alunos do ensino fundamental especificamente em uma classe de alfabetização em uma escola pública no município de Marabá-Pará, Prof^a Fátima Maria Fernandes Gadelha. No decorrer da pesquisa analisaram-se dados para verificar-se o domínio básico do processo da dificuldade da leitura e da escrita na sala de alfabetização, buscando-se subsídios para melhoria da educação. A abordagem adotada foi de cunho qualitativo, instrumentos utilizados, foram estudos bibliográficos, pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas e observação com intervenções.

Na pesquisa Bibliográfica foram estudados os livros dos autores que abordam esse tema, a pesquisa de campo foi realizada a partir das observações com intervenções que foram aplicadas atividades para diagnosticar as dificuldades dos alunos, e qual o nível silábico que os educando se entravam, as entrevistas semiestruturadas foram através de questionários direcionados a professora e a Coordenadora Pedagógica para melhor compreensão desse processo de dificuldades na aprendizagem da escrita e leitura, nessa escola pública.

Essa pesquisa teve a duração de cinco meses, na mesma foi observada, como ocorre o desenvolvimento das atividades aplicadas em sala de aula, pela professora para aprendizagem dos alunos, com dificuldades na construção da leitura e da escrita. E com as intervenções e acompanhamentos com propostas de atividades, leituras, dinâmicas, com esse procedimento pretende-se chamar a atenção dos estudantes para melhor aproveitamento na aprendizagem.

O objetivo deste estudo é contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças do 1º ano que apresentam dificuldade com a leitura e escrita.

A intervenção objetivou desenvolver estratégias e procedimentos para trabalhar a leitura e escrita dos educando, propondo situações que garantiriam de maneira contínua a abordagem de gêneros diversos selecionados em função de estudo.

Assim promovendo um aprendizado ativo, onde os conceitos que necessitam de memorização possam ser identificados nos próprios envolvidos. Portanto, selecionando conteúdos e escolhendo metodologias coerentes é possível envolver o

aluno e desenvolver as competências e habilidades que lhe permitem as atividades. Montar o cantinho da leitura de forma organizada e acolhedora, construindo assim condições que motivam as crianças e facilitam a apropriação do conhecimento. Serão feitos horários de leitura, desenhos sobre a história lida e ouvida, confecções de cartazes, auto ditado, atividades desafiadoras e dinâmicas para se verificar qual o nível silábico de cada educando.

Todo o trabalho foi desenvolvido por meio de dinâmicas e atividades pedagógicas, leituras compartilhadas e individuais. Alfabetizar é ensinar a ler e escrever, ensinar a reconhecer os símbolos gráficos da linguagem verbal.

Ser alfabetizado significa reconhecer e compreender esses símbolos e ser capaz de com eles produzir mensagens compreensíveis.

De acordo com Barbosa (2013) Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento.

O interesse pelo tema se deu a partir de um sobrinho, chamado Pedro Henrique, que estudava na primeira série do ensino fundamental (alfabetização) em uma escola pública no município de Marabá-PA, no ano 2017.

O mesmo tinha bastante dificuldade na aprendizagem da escrita e leitura, era notório quando se ensinava as tarefas de casa, esse fato era bastante preocupante, por esse motivo a escolha do tema.

Nessa pesquisa a visão dada ao processo de alfabetização em relação do desenvolvimento da criança trata de oferecer possibilidades de compreender como ocorre a dificuldade na construção da aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula.

A temática se mostra relevante a começar das dificuldades encontradas em vários alunos desta escola pública, então fui atrás de alguns estudos realizados por teóricos que se dedicam ao tema.

Este trabalho está organizado em três capítulos, sendo o que o primeiro conceitua o campo da alfabetização, dando ênfase às considerações realizadas por FERREIRO (2010), que descreve como se dar o processo da aquisição da alfabetização. O segundo capítulo trata do desenvolvimento da escrita e leitura na criança, para CAGLIARI (1992 p.122) para começar a escrever as crianças não

precisam estudar gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral.

No terceiro descreve dificuldade na aprendizagem, e o que é letramento e ainda a análise do diagnóstico individual dos educando. Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar remédio) enfim, e usar a escrita para não ficar perdido (Soares, 2004, p.43).

1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A história da alfabetização no Brasil concentra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Neste entorno, conforme Mortatti (2000), no transcurso da história da alfabetização é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos, enfatizados pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo. A discussão em torno dos paradigmas da alfabetização articula-se aos estudos e análises sobre os diferentes métodos do ensino da língua e escrita.

Segundo Mortatti (2015), com a universalização do ensino, na segunda metade do século XIX, as práticas de ensino foram sendo sistematizadas através de métodos e de cartilhas, as quais foram utilizadas com uma variedade de métodos que eram adotados.

Atualmente, os métodos tradicionais são alvos de críticas quanto ao seu aspecto mecânico e positivista, por enfatizarem apenas os processos de codificação e decodificação, utilizando a língua escrita como ferramenta didático-pedagógica. Neste cenário de discussões sobre alfabetizar existem querelas entre diferentes tipos de métodos. Com advento dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da escrita, essas querelas se fortaleceram fundadas em críticas ao construtivismo e desmetodologização do ensino da língua escrita.

1.1 O CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende. Isso pode ser feito não de maneira dissertativa (como faz o professor, quando ensina), mas através da realização de trabalhos, onde se pode ver o que o aluno fez e descobrir o que o levou a fazer o que fez do jeito que fez. Quando o aluno toma a iniciativa e diz algo, ou escreve, ou lê, eles colocam, nessas atividades, seus conhecimentos.

Com ele, nesse momento, conhece apenas parcialmente o que está fazendo, inevitavelmente, irá cometer acertos e erros. Da análise desses acertos e erros, pode-se descobrir o que o aluno sabe e o que não sabe, se sabe ao certo ou se está tomando decisões equivocadas, estranhas e incorretas.

1.2 AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS A RESPEITO DO SISTEMA DE ESCRITA

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediata ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Essas escrituras infantis têm sido consideradas, displicentes, como garatujas “puro jogo,” o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. Aprender a lê-las _ isto é, a interpretá-las _ é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou objetos da realidade. Que esse “saber” socialmente válido é outro problema (embora seja, precisamente, o problema do “saber” escolarmente reconhecido). (FERREIRO,2010, p.20-21).

Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) as letras, e não compreender exhaustivamente o sistema e escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares.

As primeiras escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigzague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção. (FERREIRO, 2010, p.21).

Nesse sentido, o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais inversões, rotações.

Os aspectos construtivistas têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

1.3 MÉTODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DA LEITURA

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos tem a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levando-se, assim, uma polêmica em torno dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem da palavra ou unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si como aos processos psicológicos subjacentes. Recordemos, primeiro, qual é o enfoque didático para, em seguida, insistirmos nos supostos psicológicos relativos aos métodos, assim como às concepções – implícitas ou explícitas – sobre o processo da aprendizagem.

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura.

Posteriormente, sob a influência da lingüística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima e som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo o fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais

gráficos. No que se segue, referimo-nos fundamentalmente ao método fonético, posto que o alfabético já caiu em desuso.

Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafemas-fonema (isto é letras e som), instituem-se as questões como prévias:

- a) que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre
- b) Os fonemas, e que grafias de formas semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes m para o método é ensinar um par de fonemas-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada.

Na a da aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado do texto) que, posteriormente, dará lugar à leitura “inteligente” (compreensão do texto lido), culminando com uma leitura expressiva, na qual se junta a entonação. (FERREIRO; TEBEROSKY,2009, p.21).

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é um a questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo o fato de se conceber a escrita como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo caso particulares), ler equivale o escrito som. É evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos, isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra. Mas como em nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre fala e a ortografia, recomenda-se começar aqueles casos de “ortografia regular”, quer dizer, palavras em que a grafia coincide com a pronúncia. As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regulamente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala.

Estes princípios não são expostos somente como posturas metodológicas, mas correspondem também a concepções psicológicas precisas. Com efeito, ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos.

Este modelo, que é o mais corrente com a teoria associacionista, reproduz o modelo proposto para interpretar a aquisição da linguagem oral (como veremos mais adiante). Da linguística também recebeu justificativas que lhe servem de base. “Em particular, o linguista Leonardo Bloomfield (1942), ao se ocupar do problema, afirma: A causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura”. E, em seguida, acrescenta: “o primeiro passo, que pode ser separado dos subsequentes, é o reconhecimento das letras. Dizemos que uma criança reconhece uma letra quando pode, mediante solicitação, dar uma resposta específica diante dela”. “A psicologia, a lingüística e a pedagogia pareciam, então, estar em acordo ao considerar a leitura inicial como um mecanismo”.

É esta uma explicação satisfatória para compreender o processo de aquisição? A assimilação entre a concepção sobre a natureza do objeto a adquirir – o código alfabético – as hipóteses acerca do processo têm levado a confundir métodos de ensino com processos de aprendizagem. Além disso, leva a dicotomizar a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando já se sabe, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica; quando já se sabe chega-se a compreender (momentos claramente representados pela sequência clássica “leitura mecânica, compreensiva”.) Este é, em síntese, o modelo do método sintético.

Se temos nos estendido em considerá-lo, foi porque é um dos que encontra maiores adesões hoje em dia. Porém, além disso, se suas proposições teóricas remetem ao mais primitivo mecanismo, mas aplicações práticas costumam excedê-lo, chegando, em certas ocasiões, a parecer literalmente baseado no velho e funesto refrão.

Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. “No espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise” a análise”. O prévio segundo o método analítico é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamental visual. Por outro lado, postula-se que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”).

Como vimos, são muitos os aspectos em discrepância entre ambos os métodos, porém, os desacordos referem-se, sobretudo, ao tipo de estratégia

perceptiva em jogo: auditiva para uns, visual para outros. A assim chamada “querela dos métodos” (B.Braslavsky,1973) está delineado em termos de quais são as estratégias perceptivas em jogo no ato da leitura. Porém, inevitavelmente, ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem. Por essa razão, o problema tanto se resolve com a proposta de métodos “mistos” que participariam das benevolências de um e de outro.

A ênfase dada a habilidades perceptivas descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais: a) a competência lingüística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas.

No que se segue, tentaremos mostrar de que modo, introduzindo esses dois aspectos como centrais podem mudar nossa visão da criança que atravessa os umbrais da alfabetização.

1.4 A PSICOLINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

No ano de 1962, começam a surgir mudanças sumamente importantes a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. De fato, acontece nesse campo uma verdadeira revolução, até então dominado pelas concepções condutistas. Até esta época, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pela criança. Essas palavras eram classificadas segundo as categorias da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos), e estudava-se como variava a proporção entre essas diferentes categorias de palavras, qual a relação existente entre o incremento o vocabulário, a idade, o sexo, o rendimento escolar.

Nenhum conjunto de palavras, porém, por mais vasto que seja, constitui por si mesmo uma linguagem enquanto não tivermos regras precisas para combinar tais elementos, produzindo orações aceitáveis, não teremos uma linguagem. Precisamos de um ponto crítico no qual os modelos associacionistas fracassam é este: como dar conta da aquisição da regras sintáticas? Hoje em dia, está demonstrado que nem a imitação nem o reforço seletivo – os dois elementos centrais da aprendizagem associativa – podem explicar a aquisição das regras sintáticas.

Ainda que esteja fora do alcance dessa introdução uma análise detalhada dos processos da psicolinguística contemporânea e das razões que levaram as mudanças citadas, é necessária uma breve resenha para indicar alguns pontos cruciais que nos serão e utilidade no que se segue.

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionista justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem próprias desse meio social.

Em termos elementares: quando a criança produz um som que se assemelha a um som da fala dos pais estes manifestam alegria, fazem gestos de aprovação, demonstram carinho. Desta maneira, meio vai “selecionando”, do vasto repertório de sons iniciais saídos da boca da criança, somente aqueles que correspondem aos sons da fala adulta (o conjunto dos fonemas do idioma em questão).

A esses sons é preciso dá um significado para que se convertam efetivamente em palavras. Nesse modelo, o problema resolve-se da seguinte maneira: os adultos apresentam um objeto, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica (isto é, pronunciam uma palavra que é o nome desse objeto); por reiterada associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquela termina por transformar-se em signo desta e, portanto, se faz “palavra”.

Nessa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipótese, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

Um exemplo concreto para mostrar a diferença de ótica. Todas as crianças de fala espanhola, em torno dos 3-4 anos, dizem yoloponi, ao invés de yolopuse. Classicamente, trata-se de um “erro”, porque a criança ainda não sabe usar os

verbos irregulares. Porém, quando analisamos a natureza desse erro, a explicação não pode se deter num “engana-se”, porque, precisamente, as crianças “se enganam” sempre do mesmo modo: tratam a todos os verbos irregulares como se fossem regulares.

Quando alguém se engana sempre da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático, chamamos a isso simplesmente de “erro”, o que nada mais é que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz): não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que trata dela um sistema mais lógico do que na verdade é.

Em suma, o que antes aparecia como “erro por falta de conhecimento” surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre seu idioma: para regularizar; os verbos irregulares, precisa ter distinguido entre radical verbal e desinência e ter descoberto qual é o paradigma “normal”(isto é regular) da conjugação dos verbos.(Assinalemos, de passagem, que este é um fenômeno que podemos considerar como universal,já que foi testado para todos os idiomas dos quais possuímos dados fidedignos.)

Fatos como este, que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, assim pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Por outro lado, fatos como este demonstram também que existe o que poderíamos chamar erros constritivos, isto é, respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas ultimas, pereceriam permitir ao acertos posteriores. (A regulamentação dos verbos irregulares, entre os 2 e 5 anos, não é um fato “patológico”, não é um índice de futuros transtornos, muito pelo o contrário.)

Atualmente a situação está muito mais complexa; ainda estejamos distantes de poder dispor de um sistema interpretativo que dê uma explicação integrada dos múltiplos aspectos envolvidos na aquisição da linguagem, há uma série de passos irreversíveis que foram dados:

- a insuficiência dos modelos condutistas tem sido evidenciada num domínio que, até então, era um dos seus baluarte mais forte sólidos;
- manifestou-se uma série de fatos novos, e abriu-se uma série de linhas de investigação originais;
- a concepção da aprendizagem que se sustenta vai coincidir(ainda que não fosse essa sua intenção) com as concepções sobre a aprendizagem sustentadas anteriormente por Jean Piaget (como veremos logo a seguir.)

Agora, o que tem tudo isso a ver com a aprendizagem da leitura e da escrita? Muito, e por várias razões. Em primeiro lugar, porque, sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supormos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se suportamos que não o possui.

Em segundo lugar, porque é fácil mostrar que muitas das práticas habituais no sentto da língua escrita são tributárias do que se sabia (antes de 1960) sobre a aquisição da língua oral; a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguida da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegara formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (mamá, papá)” e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples papá)” e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série que reproduz muito bem a série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta vista “do lado de fora”(isto é vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que dar existência essas condutas observáveis).

Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala.

Esta concepção da aprendizagem da língua escrita como uma reaprendizagem da língua oral é ainda mais evidente quando pensamos em noções tão importantes para o ensino tradicional como são as de “fala bem” e possuir uma “boa articulação”. Com e feito, muitas das dificuldades da escrita foram atribuídas classicamente à fala. Normalmente, pensa-se que para escrever de forma correta é preciso também saber pronunciar de forma correta as palavras.

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições,

ambas falsas, que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau, coisa que, obviamente, sabe fazer.

A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral.

Nossa originalidade reside em sermos, provavelmente, os primeiros a fazê-lo em língua espanhola e, principalmente, os primeiros a vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria da inteligência, de Piaget.

1.5 APERTINÊNCIA DA À TEORIA DE PIAGET PARA COMPREENDER OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Quando se analisa a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, encontramos, basicamente, dois tipos de trabalhos: os dedicados a difundir tal ou qual metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os trabalhos dedicados a estabelecer a lista das capacidades ou das aptidões necessárias envolvidas nessa aprendizagem. Neste último grupo incluímos, obviamente, todos os trabalhos que se ocupam em estabelecer quais são as condições necessárias para iniciar essa aprendizagem, condições comumente denominadas (“maturidade para se adquirir habilidade poder ler e escrever”).

Nosso trabalho não se encontra em nenhum dos dois grupos e é necessário explicar por quê.

Ao considerarmos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variedades: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, boa articulação, boa articulação.

Dos trabalhos que tentam sintetizar essas investigações parciais, surge uma visão bastante curiosa, todos os fatores se correlacionam positivamente com uma boa aprendizagem da língua escrita. Dizendo em termos banais: se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se ela tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada, então também é provável que aprenda a ler e escrever sem dificuldade. Em suma se tudo vai bem, também a aprendizagem da escrita e a leitura vai bem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, P.28-29, grifo do autor).

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito que tem a capacidade e conhecer e assimilar o próprio saber, o sujeito que a teoria do Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Podemos supor que esse sujeito busca o seu próprio conhecimento e está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida. Racionando pelo absurdo: é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar; necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora a sua frente. Tornando-se bem difícil, sabendo o que sabemos sobre a criança de idades: que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que constroem teorias sobre as origens do homem e do universo. No que diz respeito à discussão sobre os métodos, já assinalamos que querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia, pode favorecer, estimular ou bloquear. Porém, certamente, essa distinção entre métodos de ensino, por outro lado, e processos de aprendizagem do sujeito, pelo outro, requer uma justificativa teórica. Dentro de um de referência conductista, ambos aparecem identificados, visto que um dos princípios básicos desta posição é que são os estímulos que controlam as respostas, e a aprendizagem em si nada mais é do que a substituição de uma resposta por outra. Num marco piagetiano, de referência, pelo contrário, a distribuição entre ambos é claro- e necessária -visto que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito desenvolver – que a epistemologia genética é única em postular a ação como origem de todo conhecimento, incluindo o conhecimento lógico-matemático. Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que “faz muitas coisas”, nem um sujeito observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza,

reformula hipótese, reorganiza, em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo.

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser assimilado pelo o sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito definido em funções dos seus esquemas assimiladores à disposição, e não o seu conteúdo a ser abordado. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, P.32, grifo do autor).

As propriedades desse objeto serão ou não observáveis para um sujeito. A própria definição de observável é relativa ao nível de desenvolvimento cognitivo de um sujeito, e não a suas capacidades sensoriais. Do mesmo modo que no desenvolvimento da ciência certos fatos não foram “observáveis”, porque não se dispunha de esquema interpretativo para eles, na história psicogenética há uma progressão nos “observáveis” concomitante com o desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito (O papel das teorias científicas é exatamente paralelo ao dos esquemas assimilados.).

Talvez seja útil dar alguns exemplos: pede-se a uma menina de 5 anos que encontre dois palitos de igual longitude dentro de um conjunto de palitos, ela já sabe igualar as bases para comparar os extremos (isto é, coloca-os perpendicularmente apoiados na mesa para poder compará-los); num dado, depois de múltiplas comparações que consistem todas em usar um palito qualquer, como “medidor” e comparar com ele outro qualquer, está diante de uma configuração de três, na qual os dois das extremidades têm exatamente o mesmo comprimento, e do meio é sensivelmente mais curto. Diante dessa configuração, ela conclui que há dois o mesmo comprimentos. Esta menina não tinha nenhum defeito perceptivo, e seu problema tampouco era de caráter perceptivo: ela não podia concluir pela igualdade, porque procedemos a comparar cada palito com seu sucessor imediato, só o que constatamos são desigualdade. A igualdade não era “observável”, a menos que fosse modificado o método de comparação.

Em certas experiências de transmissão de movimento através de intermediários não pode ser observada isto, é negada com se “observável” em

virtude de uma ideia geral segundo a qual para que um objeto possa transmitir movimento ele mesmo deve se pôr em movimento (isto é, deslocar-se). (CF.J.Piaget e E.Ferreiro,1972.)

No terreno as teorias científicas – e para não sairmos do campo da psicologia- é óbvio que os atos falhos não foram observáveis (isto é, fatos interpretáveis até que a teoria de Freud nos forneceu esquemas interpretativos para eles. Da mesma maneira, as respostas aparentemente alógicas das crianças não foram fatos observáveis (isto é interpretativos para eles. Da mesma maneira, as respostas aparentemente alógicas das crianças ao foram fatos observáveis (isto é interpretáveis) até que a teoria de Piaget lhes restituísse todo seu valor, fazendo-os passar da categoria de fatos engraçados do anedotário familiar à dos científicos.

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturação globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém construtivas (na medida em que permitem aceder a ele).

Esta noção de erros construtivos é essencial. Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisito pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta. Sobre a regulamentação os verbos irregulares é certamente um exemplo de erro construtivo: indica o movimento em que a criança descobriu uma regrar de derivação dos verbos mas também o momento em que resulta-lhe cognitivamente inabordável trator ao mesmo tempo com regras gerais e com exceções a essas regras (razão pela qual os verbos irregulares resultam “inobserváveis”).

Toda a obra de Piaget abunda em exemplos de tais erros construtivos. Citando apenas um: os julgamentos equivalência numérica que se baseiam na igualdade de fronteiras entre duas coleções (quando a criança julga que há igual quantidade de elementos em duas filas de objetos cujos limites coincidem independentes do fato de que em uma há cinco, espaçados entre si, e na outra sete, menos espaçados constituem um processo notável com relação a uma etapa anterior, na qual não há critério estável para julgar a equivalência quantitativa entre duas coleções, e mesmo que levem a criança a cometer erros sistemáticos, estes

erros são construtivos, não impedindo, mas sim permitindo o acesso a resposta correta.

Em outros termos, uma criança não regulariza os verbos irregulares “porque sim” nem julga da equivalência entre duas coleções pela equivalência de fronteiras porque sim. Estes são erros sistemáticos, e não erros por falta de atenção ou por falta de memória. Nosso dever, como psicólogos, é tratar de compreendê-los, o dever dos pedagogos é levá-los em considerações acerca da escrita será um dos objetivos do nosso trabalho. Porém, conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica- que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços.

Finalmente, consideremos que, na teoria de Piaget, a compreensão de um objeto de conhecimento aparece estreitamente ligada a possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto, por ter compreendido quais são suas leis de composição.

Contrariamente às posições “gestaltistas”, a compreensão “piagetiana” não é figural, mas sim operatório, não é a compreensão de uma forma de conjunto dada de uma vez por todas, mas a compreensão das transformações que engendram essas configurações, conjuntamente com as invariáveis que lhe são próprias.(Por exemplo, compreender as relações entre objetos num espaço euclidiano equivale a poder reconstruir este espaço a partir de suas coordenadas de base e trabalhar com as invariáveis métricas que dali resultam.)

Se dissermos antes que uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deve temer o erro (sob a condição de distinguir entre erro (sob a condição de distinguir entre erros construtivos e os que não são), agora devemos acrescentar que ela não deve, tampouco, temer o esquecimento. O importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido. Se um sujeito aprendeu a tabuada de memória sem compreender as operações que as formam, ao se esquecer de “quanto é 7x8, por exemplo, somente poderá restituir o conhecimento esquecido dirigindo-se a alguém que o possua, pedindo-lhe que o restituia. Se, pelo contrário, compreendeu o mecanismo de produção desse conhecimento, poderá restituí-lo por si mesmo (e não de uma só maneira, mas si múltiplas maneiras).No primeiro caso, temos um sujeito continuamente de outros possuem conhecimento e que podem outorgá-lo. No segundo caso, temos um sujeito independente porque compreendeu os mecanismos de produção de conhecimento e, por conseqüente, converteu-se em criador do conhecimento (FERREIRO;TEBEROSKY,1999,P.34,grifo do autor.)

Entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de conhecimento recebido de fora para dentro, a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo. Está é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana.

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). Da mesma maneira, porém, que não é qualquer atividade de que define atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento. Há momento no desenvolvimento em que certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações.

2 O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DA CRIANÇA

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo remontam muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Nesta tentativa de escrita, a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina o que seja a escrita.

Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de que as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras apreendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para as suas atividades. (CACLIARI, 1992.p.122).

Quando isso ocorre continuamente, esse método leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979. cap.VIII):

A confusão escrever e desenhar letras são relativamente difícil de esclarecer, porque se apóia em uma visão do processo de aprendizagem segundo a qual a cópia e a representação dos modelos apresentados são os procedimentos principais para se obter bons resultados. A análise desenhada de algumas das muitas crianças que são “copistas” experientes mas que não compreendem o modo de construção do que copiam é melhor recurso para problematizar a origem desta confusão entre escrever e desenhar letra.

Nessa fase a criança está na escrita silábico-alfabética elas copiam igual que está na lousa, mas, porém não compreende o que escreve ainda.

2.1 A LEITURA

A leitura é, pois, uma decifração e uma o leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida a decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente refletir sobre isso e formar sua própria conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decodificação não funciona adequadamente, assim com sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significantes. (CAGLIARI 1992).

2.2 TIPOS DE LEITURA

Por leitura se entende toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outro e colocado em forma de escrita.

Uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada.

A leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também “lêem” o texto ouvindo. Os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo. Os adultos lêem histórias para elas. Ouvir histórias é um forma de ler. A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é passeada num texto escrito, que tem característica próprias diferentes da fala espontânea. Porém foneticamente as duas atividades são muito semelhantes, com relação ao processamento. Muito do que se ouve na televisão e no rádio são leituras. (CAGLIARI,1992,p.,155).

Assim observa-se que há três tipos de leituras a ouvida, a vista, ou falada. a ouvida é quando uma pessoa ler em voz alta e se ouve, a leitura vista ocorre quando alguém ler com os olhos sem falar e a falada é dirigida também em voz alta, ou seja, quando alguém ler falando um texto, um jornal, uma revista etc.

Quando mais cedo à criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela se tornar um adulto leitor. Dessa forma através da leitura a criança adquire uma postura crítico reflexiva extremamente relevante a sua formação cognitiva.

2.3 NÍVEIS DA ESCRITA

Através dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram definidos cinco níveis de desenvolvimento da escrita a partir do momento em que o indivíduo compreende para que serve a escrita, ou seja, que ela tem uma utilidade. Só se sabe e consegue escrever quando

possuímos o conhecimento sobre a função da escrita e quando percebemos que desenho não é a mesma coisa e escrita, porém é um avanço significativo, mas que existe uma diferença entre eles, embora em alguns momentos eles estejam acompanhados. A escrita é uma representação gráfica com significados.

Os cinco níveis de escrita segundo a psicogênese da língua escrita são os seguintes: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Nível Pré-silábico

Neste nível a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala (pronuncia) ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-as aleatoriamente. As principais hipóteses desse nível são: já percebe a função social da escrita (diferenciando-a de desenhos), usa, critério quantitativo. São necessárias muitas letras para escrever o nome de um objeto grande, e poucas letras para escrever o nome de um objeto pequeno ou uma coisa pequena, critério qualitativo (não se pode repetir letras), acredita-se que só escrevem nomes de coisas, usam letras do próprio nome, cada palavra deve ter três letras se não para ele não é nome são apenas letras, só eles sabem o que quiseram escrever.

Nível Silábico

A criança já começa a ter consciência de que existem uma relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, tentam dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras, para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra numa frase dita. E nesse nível a criança ainda utiliza o critério quantitativo e qualitativo, apresentados no nível pré-silábico.

Nível silábico-alfabético

Esse nível é uma transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, onde a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico. Percebe primeiramente que a sílaba tem duas letras e posteriormente que existem sílabas com mais de duas letras, tem dificuldades em

separar palavras quando escreve frase ou texto. É nesse nível em que alguns adultos usam o termo em que a criança estaria engolindo letras.

Nível alfabético

O aluno nesse nível já domina a relação existente entre letra-silábica-som e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, escreve do jeito que fala, oculta letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica apresenta dificuldades e problemas ortográficos.

Nível Ortográfico

Esse é um nível em que permanecemos em continua construção aonde vamos adquirindo e dominando as irregularidades da língua no decorrer da vida.

2.4 O QUE O ALUNO PRECISA SABER EM CADA NÍVEL

Para que o aluno que o aluno passe de um nível para o outro é necessário que o mesmo adquira algumas noções a partir de suas hipóteses.

Nível pré-silábico: neste a criança precisa entender que a escrita é a representação da fala, escrever é diferente de desenhar, a escrita não é uma representação direta do objeto, o texto é construído por letras, uma mesma letra pode ser usada duas ou mais vezes em uma mesma palavra, não existe números mínimo ou máximo de letras para formar uma palavra, cada letra tem um valor sonoro, letra é diferente de número.

Neste nível a intervenções que o alfabetizador pode executar são as seguintes:

Realizar escrita espontânea, socialização das produções escritas, trabalhar o próprio

Nome e dos colegas, jogos em que eles se deparem com figuras e palavras, análise do som das palavras, contanto direto com variado material escrito, mostrar a função social da escrita por meio de situações reais de comunicação, explorar o que foi escrito pelos alunos, trabalhar com textos memorizados com leitura apontada e trabalhar a dificuldade de cada aluno.

Nível silábico: a criança necessita e tem que perceber que a letra é a menor unidade da palavra, entender a vinculação sonora das palavras, fazer a relação entre fonema (som) e grafema (escrita), palavras diferentes se escrevem de maneira diferente, superar o critério usado de variedade de letras e número mínimo de letras e de que uma letra pode se repetir numa palavra. Para isso o professor pode trabalhar com rimas para que eles entendam que existem sons iguais em palavras diferentes, estimular a observação da escrita dos próprios alunos onde eles mesmos

Confrontam suas escritas com a forma correta identificando seus “acertos” e “erros” leitura de textos mesmo que não saibam ler apoiando-se de início em memorização e na ilustração.

Nível silábico-alfabético: o aluno necessita saber a relação de fonema x grafema, perceber que a sílaba pode possuir duas, três ou mais letras, saber separar as palavras quando escreve um texto e deve ter a preocupação ortográfica na escrita. O trabalho do educador pode ser de forma a propiciar a evolução do aluno oferecendo conflitos que o dirijam ao nível seguinte, fazendo uso de jogos, cruzadinhas, remontarem textos através de tiras, leitura de textos a partir de palavras e montar palavras com letras móveis.

Nível alfabético: a criança precisa perceber que a escrita é uma representação da fala, porém algumas palavras não podem ser escritas da maneira que as pronunciamos, necessita que os mesmos leiam seus próprios escritos confrontando-os com a escrita convencional, e aperfeiçoem a grafia as palavras. Nesse nível o alfabetizador pode proporcionar que os alunos observem as normas convencionais da língua, propor situações em que os alunos ponham em jogo, para aprender o que ainda não sabem, e incentivar a leitura por parte dos alunos para que assim possam conhecer as regularidades e irregularidades da língua.

Nível ortográfico: o aluno precisa entender que a língua possui suas irregularidades e que continuamente necessitamos de estar em busca de dominar cada vez mais essas irregularidades. O que o professor pode fazer é propor análises de textos literários, a fim de que os alunos observem as normas da língua e criar assim situações que os desafiem a conhecerem as normas como, por exemplo, onde se usa letra maiúscula, minúscula, acentos, sinais de pontuação, que palavras escrevem com x e com ch, coesão e coerência de texto.

Ficou explícito que o processo de apropriação da língua escrita formal se dar a partir da convivência da criança com o mundo letrado, mesmo que esse processo aconteça, a esse respeito Emilia Ferreiro afirma que:

(...) as histórias ouvidas e contadas pelas crianças (devem ser escritas pelo o professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para descoberta dos usos sociais da linguagem a escrita. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta.

2.5 OS FORMAIS OS DO GRAFISMO E SUA INTERPRETAÇÃO; LETRAS, NÚMEROS E SINAIS DE PONTUAÇÃO

Que uma criança não saiba ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Quando apresentamos às crianças diferentes textos escritos em cartões e lhe pedimos que nos dissessem em todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”, observamos dois critérios primordiais utilizados: que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres. Em outras palavras, a presença das letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados.

2.6 OS PROBLEMAS QUE A CRIANÇA SE COLOCA

Aos 4 anos – para a maioria das crianças há – há um primeiro problema já resolvido: a escrita é, não somente um traço ou marca, mas também um objeto substituto, uma representação de algo externo à escrita como tal. (A gênese da escrita enquanto objeto substituto será possível de estabelecer, provavelmente graças aos estatutos longitudinais que estamos realizando atualmente, a partir dos 3 anos.) Ser um objeto substituto não significa que a escrita seja concebida, de imediato, como uma representação da linguagem e, menos ainda, dos aspectos formais da fala (os sons elementares ou fonemas). O primeiro problema a resolver é

então, compreender o que é que a escrita substitui, qual é o significado que lhe atribuído. Quer dizer, o que é que a escrita representa a qual é a estrutura desse modo de representação. A essa mesma idade, o desenho aparece como uma das formas privilegiadas de representação gráfica. Desenho e escrita são substitutos matérias de algo evocado, manifestações da função semiótica mais geral e têm uma origem de representação gráfica comum. Entretanto, as relações entre ambos não podem ser reduzidas a uma simples confusão. Aos 4 anos, a maioria das crianças sabe quando o resultado de um traço gráfico é um desenho e quando pode ser denominado escrita. Tratando de compreender o que é que a escrita representa, a criança tenta estabelecer as distinções entre desenho e escrita e, paralelamente, entre imagem e texto. As soluções exploradas são, nesta ordem, as seguintes:

a) Quando se trata de interpretar o significado de um texto acompanhado de uma imagem, a escrita recebe a significação da imagem que o acompanha. Ambos são assimilados sob o ponto de vista do significado que lhes é outorgado. Com efeito, as imagens podemos ser mais facilmente interpretadas por si mesmas; mas, como interpretar? O que a criança supõe, inicialmente, é que o significado da ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes. Portanto, há uma diferenciação a respeito dos significantes, mas se espera encontrar uma semelhança nos significados. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, P, 274).

É evidente que a criança não compartilha conosco, os adultos, o conhecimento, e que a escrita é “linguagem escrita”. Isto é, não supõe que representa a linguagem ainda que se interprete como a expressão visual de significados diferenciados. É por isso que a criança passa a imagem ao texto e desde àquela, sem modificar a interpretação, porque ambos formam uma unidade e juntos expressam o sentido de uma mensagem gráfica.

Ao passar da interpretação de um texto à produção, encontramos com o mesmo fato: a criança espera que a escrita – como representado próxima, ainda que diferente, do desenho – conserve algumas das propriedades do objeto a que substitui. Esta correspondência figurativa entre escrita e objeto referido é relativa, fundamentalmente, a aspectos quantificáveis daquilo que a escrita proporcional a seu tamanho.

É isso é assim, porque o signo que expressa um objeto não é, ainda, a escrita de uma forma sonora. A tendência a expressar a nível significativa algumas das características do objeto representado é uma mostra da necessidade de assegurar a interpretação. Outro dos mecanismo próprios deste período consiste em fazer

escritas na proximidade espacial do desenho, como que para garantir o significado. Esta necessidade de garantia pode levar, inclusive, a inserir a escrita dentro do desenho. Entretanto, os traços gráficos iniciais – que segundo a criança são escrita – se diferenciam os desenhos, por um lado, e retêm os caracteres mais sobressalentes da escrita adulta que imitam, pelo o outro. Porém, a diferença entre desenho e escrita não afeta somente a sua forma de execução. Apesar de certas dificuldades momentâneas, a criança d 4 anos é capaz também de distinguir as atividades de escrever e desenhar, porque o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o da escrita. Temos dito, não obstante, que há uma assimilação na atribuição de significados. Esta assimilação deve entender-se no sentido de que, neste período, a escrita, assim como desenho, expressa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não seus linguísticos.

b) A primeira indicação explícita da distinção entre imagem e texto (e entre desenho e escrita) consiste em eliminar os artigos quando se trata e predisser o conteúdo do texto, enquanto que os artigos estão sempre presentes quando se faz referência à imagem. Este recurso de “apagar o artigo é sistemático ao passar da imagem ao texto. Enquanto a imagem se identifica como sendo “uma bola”, por exemplo, para o texto que a acompanha se reserva somente o nome “bola”. Este é um momento muito importante na evolução da escrita e constitui o que temos denominado de “hipótese do nome”. O texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto (ou objetos) que aparece na imagem, e deixa de lado outros elementos que possam predicar-se dele. (FERREIRO; TEBEROSKY,1999,p.275).

Pensar que a escrita representa os “nomes” não é ainda concebê-la com a expressão gráfica da linguagem; porém, é um passo importante nessa direção. A escrita se constitui como registro de nomes que servem como identificação do objeto referido: espera-se encontrar no texto tantos nomes quanto objetos existam imagem. Qualquer outra forma linguística fica excluída; o efetivamente escrito são somente os nomes. Leve-se em conta uma observação metodológica importante: enquanto a escrita não representa diretamente a linguagem para à criança deste nível, a interpretação do que realmente se concebe como escrito nem sempre corresponde com as realizações orais posteriores. A distinção entre “o que está escrito e “o que se pode ler” é necessária e indica uma diferente conceitualização a respeito do que é concebido como efetivamente escrito ou como podendo se ler “a partir” do escrito.

“A hipótese do nome” é uma construção da criança, no sentido de elaboração interna, que não depende de presença de uma imagem. Com efeito, se conteúdo de

um texto sem imagem é desvendado por um adulto, também neste caso a criança espera que sejam os “nomes” os que apareçam representados na escrita. Esclareçamos que o lido e o escrito são sempre orações completas (na nossa situação experimental trata-se de verbos transitivos e sintagmas nominais simples), mas o que a criança concebe escrito são somente os nomes. Este tipo de conduta encontramos de maneira muito frequente – tanto na leitura com ou sem imagem, como na escrita espontânea. Para tratar compreender a frequência deste tipo de respostas, podemos elaborar duas hipóteses: ou a criança pensa que somente os substantivos da oração estão representados, ou a escrita representa os objetos referidos. Pense-se que a diferença entre duas interpretações não é banal porque aceitar a primeira é supor que a criança pode fazer recorte na mensagem oral escutada e atribuir as partes isoladas à escrita – os substantivos. Já conforme a segunda interpretação, tudo ocorre como se a criança atribuísse escrita o conteúdo referencial da mensagem enquanto forma linguística. Esta particularidade da concepção infantil – que denominamos “hipótese o nome” – recebe, para nós, a segunda explicação, isto é, a escrita é uma maneira particular de representar objetos. Maneira particular dizemos porque o escrito não é os elementos figurais do objeto, mas sim seu nome.

Agora, com os nomes escritos, pode “se ler” toda uma oração (novamente, é necessário diferenciar o escrito da interpretação oral posterior). E aqui a analogia com o desenho se impões e consiste em pensar que, dados alguns elementos representados, podem-se “acrescentar” outros como componentes interpretativos.

Daí a distância entre o desenho e o que “quer dizer” paralela a “está escrito” e “se pode ler”.

Até aqui, o modelo explicativo oferecido leva em consideração a intenção do sujeito da interpretar a escrita, ao mesmo tempo em que seu esforço para diferenciá-la do desenho. Uma vez estabelecido esta distinção, a criança começa atender a determinadas propriedades do texto em si mesmo.

c) É evidente que antes de realizar a distinção entre o desenho e escrita a criança não podia dedicar-se a considerar as propriedades do texto. Porém, já vimos que, na necessidade de conservar uma atribuição, o sujeito colocava em correspondência certas propriedades quantificáveis do objeto referido com variações quantificáveis (longitude, quantidade de linhas, quantidades de partes ou fragmentos numa mesma linha) as primeiras propriedades observadas no texto. O atribuir nomes de objetos grandes a trechos maiores não é mais do que o começo de uma consideração das propriedades do texto. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, P.276).

A consideração de propriedades qualitativas do texto (tipo e formas de letras) é muito posterior e geralmente aparece com possibilidades de conhecer modelos socialmente transmitidos, como pode ser a inicial do seu próprio nome ou do nome de outras pessoas. Agora, as propriedades qualitativas são levadas em conta somente a partir do momento em que se exige certa estabilidade significativa. É preciso haver ultrapassado minimamente a etapa na qual qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado. Fica claro que, na tentativa de diferenciar texto imagem, a criança descuida das características diferenciadas do próprio texto: grafias-letras, grafias-números, grafias que acompanham as letras (sinais de pontuação, por exemplo) se parecem enquanto caracteres não representativos diferentes do desenho. Uma vez resolvida essa distinção, um novo problema surge: levar em conta as características formais específicas do escrito. As propriedades descobertas pela criança, como vimos, se distanciam muito do esperado pelo adulto.

A primeira delas se constitui em função de exigir uma quantidade mínima de grafias para permitir um ato de leitura. Segundo este critério, as grafias se classificam em, servem ou não servem “para ler”. A quantidade mínima situa-se em torno de 3 grafias, porque com pouca letras não se pode ler.

Que a legitimidade de um texto apareça associada a uma exigência de quantidade é uma hipótese construída pela criança, cujo caráter endógeno fica demonstrado pelo fato que nenhum adulto pode tê-lo ensinado e porque, em qualquer texto escrito aparecem notações de uma ou duas letras. A esta exigência, denominamos “hipótese de quantidade”. A consequência mais curiosa é a seguinte: ela é aplicada a qualquer tipo de caracteres (grafias-números, grafias-letras) e independente das denominações que a criança seja capaz empregar letras, números, nomes; porém dá lugar a duas classes bem definidas, ou o legível (com poucas).

O primeiro grupo é denominado, geralmente “letra”; o segundo “número”. Que uma grafia pertença a um ou outro desses grupos não depende de suas propriedades específicas, mas o fato de estar agrupada com outras, ou estar isolada.

Poder-se-ia pensar que se trata de uma confusão perceptual, já que a criança não diferencia os traços pertencentes a cada tipo de grafia. Embora este fator possa

intervir, mais que de uma confusão perceptual trata-se de um problema conceitual, de um bom problema conceitual.

Avaliar as prioridades do objeto utilizando o intermediário da ação de colocá-lo junto a outros ou separado e em outros contextos de diminuir ou aumentar, deslocar, transladar; é uma característica própria do período pré-operatório em que se encontram todos os sujeitos deste nível. E é através desta construção que a criança pareceria descobrir um fato fundamental :uma grafia sozinha ainda não constitui uma escrita, enquanto que um número sozinha já é a expressão de uma quantidade.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

De acordo com José e Coelho (2001) as dificuldades de aprendizagem, referem-se as situações difíceis enfrentadas pela criança sem comprometimento cognitivo e pela criança com desvio no quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem ao longo prazo.

Pela intensidade com que se apresentam os sintomas e comportamentos infantis, pela duração que eles têm na vida escolar e pela participação o lar e escola nos processos problemáticos ficam difíceis para o educador diferenciar um transtorno de uma dificuldade.

Ao educador cabe detectar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sala de aula, principalmente em escolas mais carentes, e investigar as causas de formas amplas, que abranja os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos adicionais à problemática ambiental em que a criança vive. Essa postura facilita o encaminhamento da criança a um especialista que tem condições de orientar o educador e a família.

Muitas crianças são identificadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem quando não realizam o que se espera de uma programação de ensino. Seja porque ficam presas a mecanismos que tenham que reproduzir sem êxito, seja porque apesar de saberem até mais do que aquilo que o educador está ensinando, falta-lhes mecanismos para se expressarem.

Na verdade, quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é preciso uma avaliação muito mais abrangente e minuciosa. O educador não pode esquecer que o aluno é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos, aos quais ele deve estar sempre atento para auxiliar a criança em seu processo de aprender.

A criança é um todo e quando apresenta dificuldades de aprendizagem precisa ser avaliada em seus vários aspectos. Moojen (1999) considera as dificuldades de aprendizagem em duas categorias: as naturais ou de percurso e as secundárias.

Em relação às naturais ou de percurso, Moojen (1999, p. 1,2), menciona que, “em qualquer sala de aula existem alunos que, por diferentes motivos, não acompanham seus pares, independentemente do nível de complexidade dos conteúdos ou da metodologia utilizada naquele contexto específico.”

Os fatores causadores dessas dificuldades podem ser relacionados a aspectos evolutivos ou serem decorrentes de inadequadas metodologias, de padrões de exigência da escola, de falta de assiduidade do educando e de conflitos familiares eventuais. Frequentemente, é o trabalho pedagógico complementar auxilia para uma solução satisfatória dessas dificuldades.

Também estariam incluídos nesta categoria os problemas que os alunos apresentam na 1ª e/ou na 2ª série e que ainda não foram identificados como “transtornos de aprendizagem”, já que esse diagnóstico requer certa persistência da dificuldade.

Em relação às dificuldades secundárias, Moojen (1999) comenta que são consequência de outros quadros que podem ser bem detectados que atuam primariamente sobre o desenvolvimento humano normal secundariamente sobre as aprendizagens específicas. Nesta subcategoria estão incluídos os portadores de deficiência mental, sensorial, e aqueles com quadros neurológicos mais graves ou com transtornos emocionais significativos.

Nesta ótica, cabe ao educador constatar as dificuldades de aprendizagem que aparecem em sua sala de aula, e investigar as possíveis causas de forma mais ampla.

Scoz (1994) cita alguns fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, sendo eles:

- Escola:

Além da instituição escola, estão incluídos neste item os fatores intra-escolares como inadequação de currículos, de programas, de sistema de avaliação, de métodos de ensino e relacionamento professor/aluno.

O objetivo a que a escola se propõe, qual seja, a integração da criança na sociedade, está cada vez mais esquecido. A escola está se tornando muito elitizante, pois exclui as crianças que tem menos facilidade de aprender, e são essas que mais precisariam de apoio escolar.

Muitos educadores continuam usando material de ensino desestimulante, desatualizado, totalmente desprovidos de significado para muitas crianças, sem levar em consideração suas diferenças individuais.

A falta de estímulo necessário à alfabetização é muitas vezes vista como culpa dos educando. Em vez de procurar os “culpados”, o educador deve antes de tudo, promover e desenvolver suas capacidades levando os educando a sentirem a

necessidade de valorizar os instrumentos da cultura e valorizar as atividades que se relacionam com ela.

O relacionamento educador/educando assume também um caráter fundamental no processo ensino aprendizagem. As classes superlotadas podem dificultar as relações entre o educador e sua classe, fica difícil para o educador saber as particularidades de cada educando.

Porém, a escola não é a única que deve ser responsabilizada pelas dificuldades dos educando. Segundo Oliveira (1992, p. 140) “Alguns alunos vem para as escolas com diversos déficits, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica”.

Muitos trazem uma bagagem cultural, social, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros e isto se constituem em desvantagens para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

- Fatores intelectuais ou cognitivos.

O educando que possui alguns problemas em seu organismo pode apresentar maior dificuldade em assimilar os conceitos transmitidos. A falta de atenção e concentração é outro fator de impedimento na aprendizagem.

- Déficit físicos ou sensoriais

Uma criança que não ouve ou não enxerga bem pode apresentar mais dificuldades em acompanhar o ritmo dos colegas, necessitando de uma metodologia diferenciada para superar suas limitações sensoriais.

Se, a criança vê e enxerga bem, mas não consegue discriminar bem os sons, as formas, ou não consegue coordenar a visão para um determinado ponto quando lê, devem receber o auxílio do educador. O mesmo pode ocorrer se apresentar algumas alterações neurológicas é necessário então um acompanhamento médico e métodos de ensino adequados.

- Desenvolvimento da Linguagem

As trocas de informações entre pais e filhos são muitas vezes escassas e a linguagem oral da criança torna-se cada vez mais limitada e pobre, defasada em relação às das outras crianças. Quando for aprender a ler e a escrever pode apresentar mais dificuldade.

- Fatores Afetivo-Emocionais

Existe uma grande influência dos fatores afetivo-emocionais na vida do ser humano como, por exemplo: brigas, discussões com efeitos momentâneos, entre outros.

Fatores afetivos são mais duradouros e podem interferir no processo ensino/aprendizagem, como é o caso da “antipatia” que um educando possui pelo educador ou pela matéria a ser ensinada. Para muitas crianças, a experiência escolar tem grandes influências na imagem que fazem de si mesmas.

Muitas crianças acabam apresentando falta de segurança e interesse pela escola. As relações entre pais e filhos podem ser apontadas como uma das causas da dificuldade da criança, tanto na escola, como na sociedade em geral.

Muitos transtornos afetivos são provenientes de um lar onde existe uma inadequação de comunicação entre seus membros. Pais excessivamente severos nas punições, nas exigências podem provocar uma diminuição na auto-imagem e o medo de fracassar, a mãe realizando as tarefas dos filhos, também diminui sua capacidade de raciocinar.

A incapacidade dos pais de demonstrar afeto e carinho por seus filhos pode fazer com que eles se retraiam com as outras pessoas.

Quando as famílias incentivam seus filhos nas suas atividades, compreendem seus pequenos fracassos e os encorajam para progredirem, os filhos se sentem fortes para enfrentarem suas dificuldades

- Fatores Ambientais

Na época da formação dos neurônios, uma privação alimentar pode acarretar prejuízos ao organismo da criança. A saúde é outro fator que pode interferir na assimilação de conhecimentos do educando na escola, problemas respiratórios, alergias, traumas e também o funcionamento glandular.

- Diferenças culturais e/ou sociais

Muitas crianças antes de iniciarem as aprendizagens não tiveram nenhum contato com objetos da cultura predominante e no ambiente escolar, não foram estimuladas para aprender qualquer coisa, encontram mais dificuldade na sua aprendizagem. Com isto, a escola privilegia algumas classes, deixando-as menos favorecidas de lado.

- Deficiências não verbais

As aprendizagens não-verbais mais significativas são: coordenação global, esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal, discriminação visual

e auditiva. Esses são os fatores de maior importância como base para as aprendizagens escolares.

A leitura e a escrita exigem uma percepção temporal e um simbolismo. É necessário que exista uma sucessão de sons em um tempo, diferenciação de sons, reconhecimento das frequências e das durações de sons na palavra, conceitos de tempo.

Morais (1986, p. 24) afirma que: “a aprendizagem da leitura envolve diversas habilidades como as linguísticas, perceptivas, motoras, cognitivas e por esta razão não se pode atribuir a nenhuma delas isoladamente a responsabilidade pelas desadaptações da criança na escola”.

Por isso o educador deve buscar alternativas e novas ideias, através de uma constante investigação, porque o ensino tem que estar voltado às necessidades e anseios de cada educando.

3.1 O PAPEL SOCIAL O LETRAMENTO

No Brasil, uma das principais autoras que traz a discussões acerca do letramento é Magda Soares. Em suas tentativas de definir letramento, chega a dizer que talvez, seja impossível uma definição concreta do mesmo, o que dificulta sua medição, bem como sua avaliação. Em sua obra “Letramento – um tema em três gêneros”, ela afirma que o letramento possui duas dimensões, sendo elas, de certa forma, paradoxais, a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, enquanto que na dimensão individual, o letramento é tido no âmbito pessoal.

A demais, o letramento possui duas principais dimensões, sendo elas a individual e a sócia. Porém, para que seja possível a compreensão das mesmas, é preciso que se faça um estudo acerca de duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea.

3.2 A DIMENSÃO INDIVIDUAL O LETRAMENTO

Ler e escrever são processos freqüentemente vistos como imagens espalhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como

há diferentes consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da escrita (SMITH apud SOARES, 2009b, p.67-68).

No âmbito individual, a leitura é entendida por Soares (2009b, p.68) como um conjunto de habilidades linguísticas psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Enquanto que a escrita, mesmo também incluindo habilidades completamente diferentes das exigidas pela leitura. Nessa mesma perspectiva, em relação à escrita, ainda dentro dessa dimensão, ela passa pelo processo de aquisição da habilidade de codificar, bem como decodificar os símbolos ou signos linguísticos, chegando à obtenção de sentido àquele que a observa. Nesse mesmo sentido, Soares (2009b) afirma que a partir do momento que o indivíduo passa a possui algumas habilidades para ler e escrever, o mesmo poderá expressar melhor seus pensamentos e ideias. Será capaz de desenvolver suas habilidades motoras, como escrever, além de outras técnicas como organização de pontuação, ortografia, e ainda selecionar e organizar suas ideias, criando elos entre elas, ou seja, sua linguagem será clara, se fará entendido.

Ante o exposto, ao citar as habilidades de ler escrever, Soares explica que na dimensão individual do letramento, o mesmo foca o indivíduo e suas competências para interpretar todo aquele material que lhe e proposto.

Afirmando que apesar dos termos leitura e escrita serem distintos, os mesmos se completam, não podendo ser desenvolvidos de forma dissociada, já que um indivíduo pode ser capaz de ler e não conseguir escrever, e vice-e-versa.

3.3 A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

Assim como supracitado, o letramento é entendido como, uma ferramenta de valores social e cultural, onde dissociar a habilidade de leitura da escrita, e seus usos e finalidades se torna algo contraditório, pelo fato de a escolarização e o letramento ocorrem de forma simultânea, até porque a escola é considerada a principal agência do letramento, em que todas as sociedades. Desse modo pode-se afirmar que:

(...) desde que a escola acolheu o papel de transferir a “t de todos” a escrita alfabética, se tornou quase impossível desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade - seja para o senso comum, seja para a elaboração científica sobre o tema. (KLEMAN,2001,p.25).

Nesse mesmo sentido, Soares (2004^a,p.17) diz que subjacente a esse conceito liberal, funcional do letramento, está a crença de que consequências extremamente positivas resultam, precisamente, dele. No entanto, para o funcionamento e a participação cabível à sociedade, resultando num sucesso pessoal, a partir do uso das habilidades de leitura e escrita, o letramento é acatado como o principal responsável em conduzir grandes resultados, como o desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, processo profissional, cidadania.

3.4 LETRAMENTO

Segundo Magda Soares, a palavra letramento começa a ser usada a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Não basta mais saber ler e escrever tão somente, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita. A partir do momento em que as sociedades tornaram-se cada vez mais centradas na escrita e multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita não só na cultura do papel, mas também na nova cultura da tela com os meios eletrônicos, é insuficiente ser apenas alfabetizado.

Segundo Magda no início da década de 90 começou a ser criado no Brasil, em vários estados, o sistema de ciclos básicos de alfabetização. E em 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) propõe a organização por ciclos no ensino isso significa que “o sistema de ensino e as escolas passam a reconhecer que a alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem da mecânica do ler e do escrever e que se pretendia que fosse feito em um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização, é insuficiente”.

A criança além de aprender a ler e escrever deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. As novas propostas metodológicas também, de hoje, sugerem que se leve a criança a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

Magda vai definir letramento como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc.

A alfabetização e o letramento se somam, são complementos. Enquanto que “alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita”. O importante é criar hábitos e desenvolver habilidades, sentir prazer de ler e escrever diferentes gêneros de textos. O letramento é um processo que se estende por toda a vida. E em todas as áreas de conhecimento e em todas as disciplinas aprendemos através de práticas de leitura e de escrita.

Letrar é função e obrigação de todos os professores, mesmo porque cada área do conhecimento tem uma linguagem específica tanto no campo da informação, dos conceitos e dos princípios.

Para Magda o professor precisa em primeiro lugar ser letrado em sua área de conhecimento: dominar a produção escrita de sua área, as ferramentas de busca em sua área, e ser um bom leitor e um bom produtor de textos na sua área. E que seja capaz de letrar seus alunos, que conheça o processo de letramento, que reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento.

Para ela os cursos de formação de professores deveriam centrar seus esforços na formação de bons leitores e bons produtores de texto, e na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de textos.

De acordo com UNESCO (1958, p.4) “É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”.

O letramento é, sem dúvida alguma, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sócias em que dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela.

4 METODOLOGIA

A pesquisa deste trabalho será de cunho qualitativo, com observações e intervenções, entrevistas semi-estruturadas, através de questionários, direcionadas a educadora e a coordenadora pedagógica.

Para fazer esse estudo serão realizadas, pesquisas Bibliográficas, observações com intervenções, entrevistas semi- estruturadas.

Primeira Etapa:

Na pesquisa Bibliográfica foram estudados livros de autores que abordam o tema. No trabalho de campo foram relatadas todas as atividades realizadas com os alunos, como atividades dinâmicas impressas e passadas no quadro negro, leituras compartilhadas, confecções de cartazes. Nas entrevistas foram utilizados questionários semi-estruturados, para entrevistas com a professora e a coordenadora pedagógica.

Segunda Etapa:

Instrumentos a ser utilizados na pesquisa qualitativa dessa pesquisa serão bibliográficos livros, questionários de entrevista, e diário de campo, livros didáticos e atividades de diagnóstico, impressas e construção de cartazes.

Os estudos bibliográficos serão feitos segundo (Severino, 2007, p.122) assegura que:

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes os temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p 122).

Através de entrevistas, que será aplicada com a professora, para coleta de dados, será segundo Severino (2007) onde afirma que:

Questionários: conjuntos de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas de

modo a serem bem compreendidas, pelos os sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas e abertas. No primeiro caso, as respostas serão colhidas dentre as opções pré- definidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previa. Mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso ,revisá-lo.(SEVERINO,2007,p.125-126).

4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

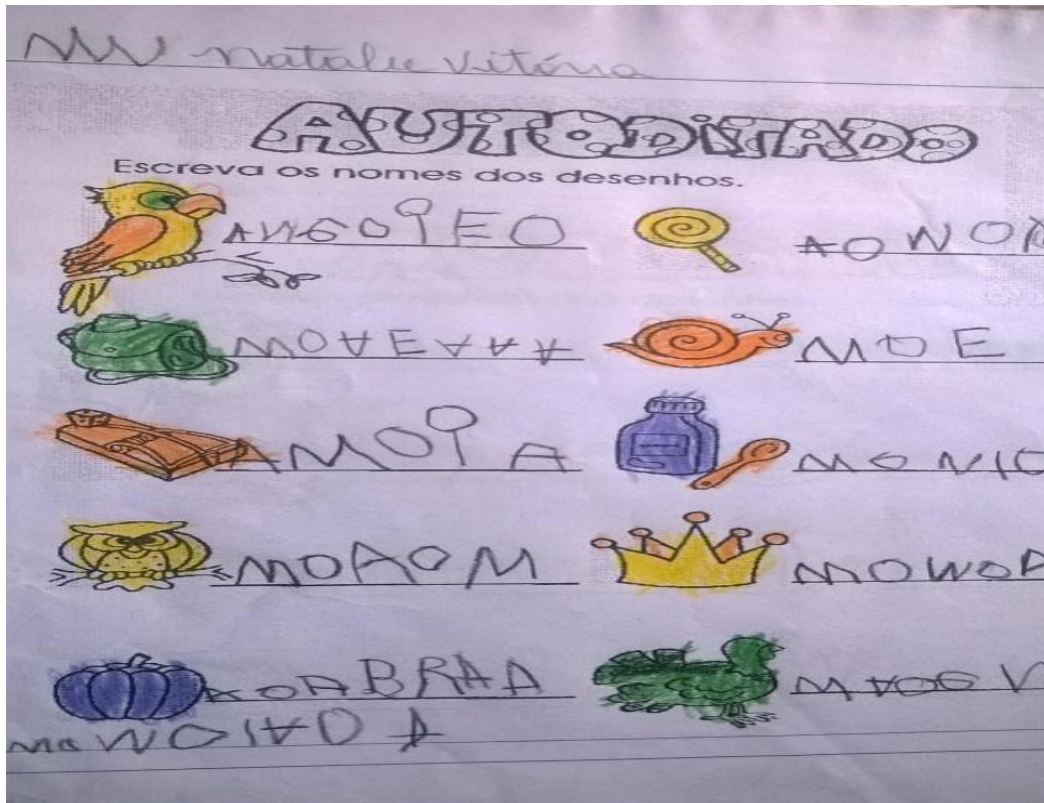
Foi desenvolvida uma proposta de ensino no dia 18 de Outubro de 2017 em sala de aula, a partir de uma atividade de português impressa de sondagem que solicitou que os educando, desenvolvessem uma troca de letras das palavras expostas na atividade.

O objetivo da atividade era verificar qual o nível silábico que os mesmos se encontravam e o grau de dificuldade na escrita e leitura, para que a partir do diagnóstico, trabalhar essas dificuldades individualmente com cada um deles, os quais indicam o quadro com a quantidade de alunos em cada nível silábico, como exemplos de atividades realizadas por alunos nos diferentes níveis, como pode ser observadas nas figuras 1, 2, 3 e 4.

NÍVEIS SILÁBICOS

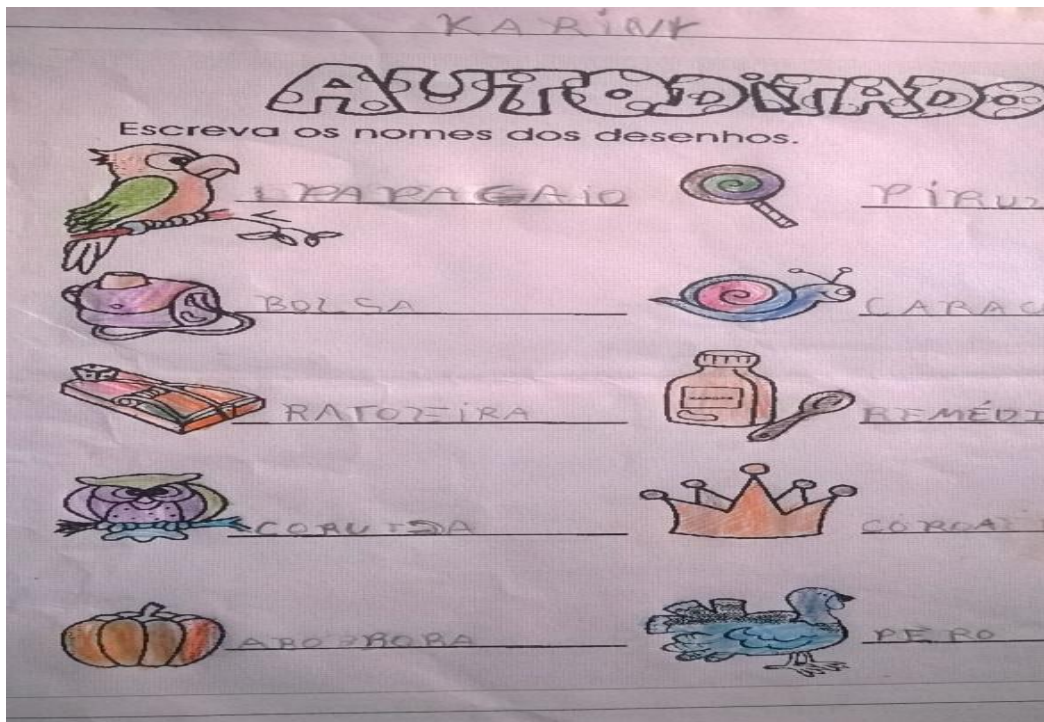
PRÉ-SILÁBICO	07
SILÁBICO	08
SILÁBICO-ALFABÉTICO	10
ALFABÉTICO	09
<hr/>	
Fonte: Própria Autoria	34 alunos

Figura 1 – Atividade realizada com aluno em nível pré-silábico



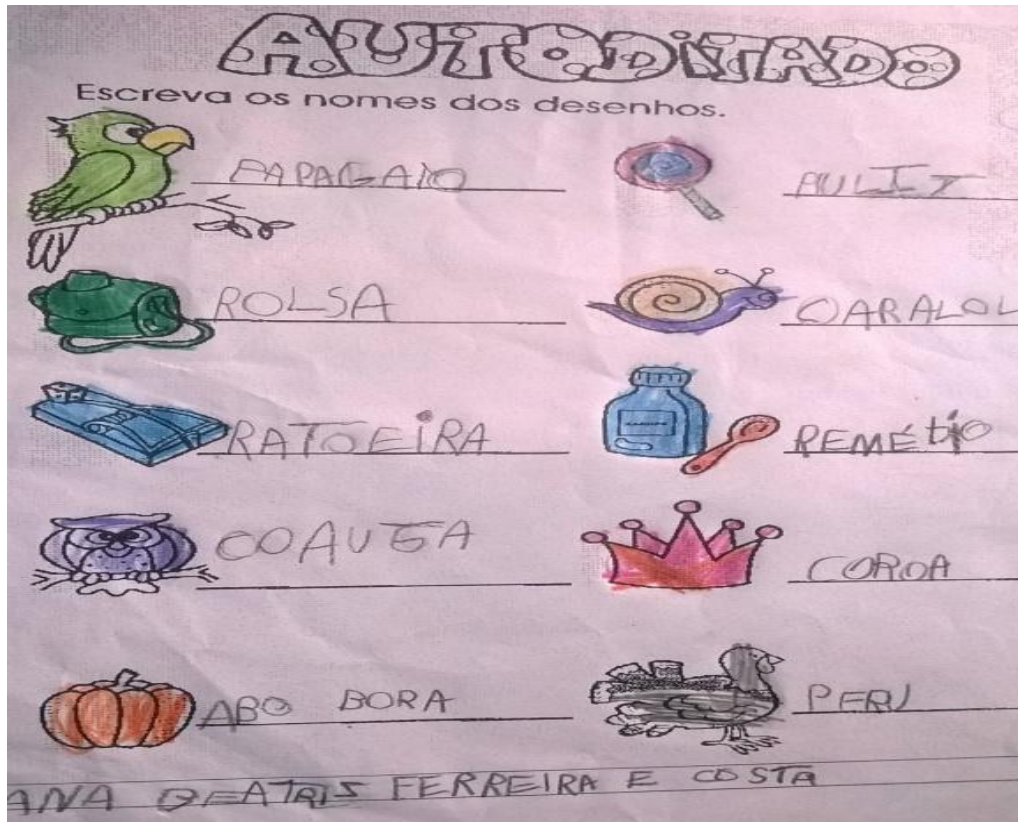
Fonte: Foto do acervo da autora

Figura 2 – Atividade de aluno em nível silábico



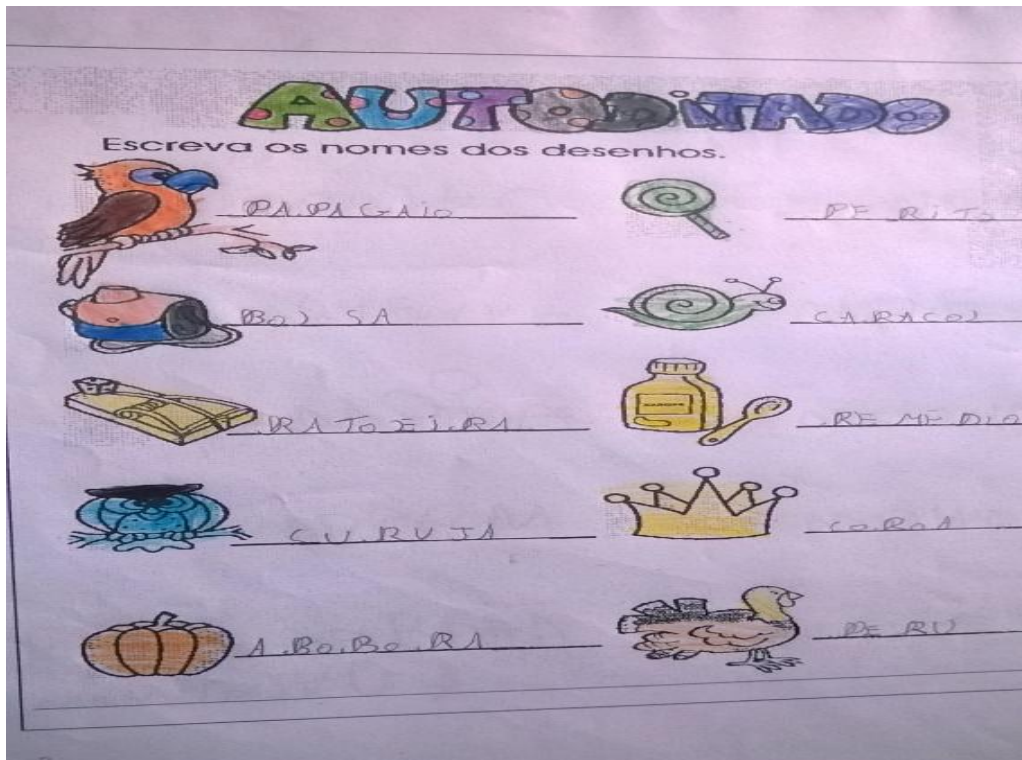
Fonte: Foto do acervo da autora

Figura 3 – Aluno com escrita silábico alfabético



Fonte: Foto do acervo da autora

Figura 4 – Escrita de aluno em nível ortográfico



Fonte: Foto do acervo da autora

E no dia 10 de novembro de 2017, foi trabalhada com os alunos uma proposta pedagógica a respeito de uma construção de um cartaz, onde eles pudessem identificar os lugares mais conhecidos da sua cidade.

Os materiais didáticos utilizados foram: imagens, cola, papel quarenta quilos. E com a construção do cartaz, houve a interação e através dessa interação foi desenvolvida a aprendizagem entre eles, como podem ser observadas nas figuras 5 e 6.

Figura 5- Alunos confeccionando cartazes



Fonte: Foto do acervo da autora

Nesta foto observa-se que as crianças estão confeccionando um cartaz, onde se pretende investigar se elas sabem os principais pontos conhecidos em sua cidade, incentivando assim os mesmos se localizarem geograficamente.

Figura 6 - Cartaz produzido pelas crianças com os pontos turísticos de Marabá



Fonte: Foto do acervo da autora

Depois do cartaz produzido, pode-se perceber que os educandos conhecem todos os pontos turísticos de sua cidade, no cartaz constam vários pontos conhecidos como, a farmácia Big Bem, o terminal rodoviário Miguel Pernambuco, o Supermercado Mateus, a Loja Leolar na folha 12, a feira da 28, Praça Duque de Caxias, Orla Sebastião Miranda e a Praia do Tucunaré.

Em dezembro foi levada a sala de aula outra proposta de ensino, onde foram levados vários livros de histórias infantis, nesse dia foram lidas muitas histórias de fábulas que as crianças gostaram muito e a interação, mas uma vez foi de extrema importância para o processo da aprendizagem.

Figura 7 – Alunos interagindo durante leitura



Fonte: Foto do acervo da autora

4.6 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS COM AS EDUCADORAS

As análises das informações estão baseadas com (01) uma educadora que atua no 1º ano (alfabetização) e (01) uma coordenadora pedagógica.

As educadoras ao serem entrevistadas sobre o que é considerado dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita responderam:

Educadora Branca Flor: Relatou que é quando o aluno não consegue construir o conhecimento. O professor utiliza várias estratégias, mas o aluno não consegue alcançar os objetivos propostos.

Coordenadora Pedagógica Maria Clara: Colocou que para superar as dificuldades da aprendizagem, o professor tem utilizar-se de todas as estratégias de atividades que permitam que a criança pensar, dialogar situações de ensino que incentive os alunos a experimentar e confrontar diversas situações, de forma que possam construir o conhecimento.

Educar é uma tarefa difícil, porém o educador tem que está voltado para a realidade do educando. Principalmente valorizando o que cada um traz do convívio familiar.

É importante também que o ambiente escolar seja aconchegante e prazeroso, pois assim o estudante se interessará e ficará atento do que será desenvolvido em sala.

Em relação ao educador este precisa buscar aperfeiçoamento constantemente, para acompanhar as inovações sugeridas a todo o momento.

Em relação ao papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem.

Educadora Branca Flor: Coloca que o papel da escola é buscar junto ao professor alternativo para superar as dificuldades encontradas.

Coordenadora pedagógica Maria Clara: O papel da e abrir espaços para debates e grupos de estudos para troca de experiências na escola através reuniões pedagógicas.

A partir das entrevistas foi constatado que é necessário que todos trabalhem em conjunto, enfatizando conteúdos significativos e integrando o trabalho em sala, a realidade vivenciada dos educando.

4.7 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO MAIS UTILIZADOS

Dentre os mais diversos métodos utilizados pelos professores do mundo todo na alfabetização, estes três são considerados os principais, os mais utilizados: método sintético, método analítico e método natural. E é também através desses métodos que o professor, irá utilizar para desenvolver também através o letramento. Para tanto, ao trabalhar como método sintético, é preciso ter em mente que este pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico.

Além disso, esse é um método que trabalha inter-relacionando a grafia com o som, entre o escrito e oral, por isso, estudar a melhor maneira para se aplicar tal método, de forma a abranger seus sentidos se tom essencial para o profissional da educação que objetiva alfabetizar de forma integral e eficaz.

O método alfabético, assim como o próprio nome já diz, é aquele que trabalha, inicialmente, ensinando as letras do alfabeto, para, em seguida, formar sílabas e só então formar frases. Enquanto que no método fônico ocorre o inverso do alfabético, ou seja, primeiro se aprende o som de cada letra e depois o som o

alfabético, ou seja, primeiro se aprende o som de cada letra e depois o som da junção de vogais e consoantes que formam sílabas, pronunciando as mesmas.

Assim, aluno aprende o som das letras e sílabas, indo para só então aprender a escrever as mesmas. Já o método silábico, é aquele onde o aluno aprende, de princípio, as sílabas e posteriormente as palavras igualmente, o que pode ser percebido ao analisar cada um desses três métodos sintéticos é que todos são transmitidos de forma mecânica através da repetição, o que o torna, em muitos dos casos, uma tarefa cansativa aos alunos, e por isso, é considerado como aquele que age fora da realidade da criança, não se atentando ao que ela conhece.

Denominado de método analítico, este é conhecido por induzir o aluno a análise do que lhe está sendo proposto; deste, fazem parte: a palavração, a sentencição, os contos ou historietas e o natural. Na devida ordem, ao se utilizar da palavração, o professor trabalha com palavras que acompanham suas respectivas imagens descritivas. Ao passo que a sentencição é aquele que apresenta ao aluno, de uma vez, a frase completa, depois, para as palavras e só então para as sílabas; este que é novamente contrário aos métodos sintéticos. Enquanto o conto ou historieta é apenas a ampliação da sentencição, assim, ao invés de aluno estudar apenas uma sentença isolada, ele estuda ele estuda uma seqüênciação interligada, analisando, de início, o texto inteiro, depois cada sentença para, mais tarde, examinar as sílabas em si. E por último o método natural, que é entendido como aquele que desenvolve primeiramente o fisiológico de construção de sistemas operacionais de leitura. Porém, é preciso que a mudança do ambiente de ensino seja de modo geral, já que este método utiliza os conhecimentos que as crianças tem para a formação de seus textos, ou seja antes de se iniciar a alfabetização em si, é extraído através de conversas informais, os temas mais interessantes, aqueles que as crianças mais se identificam, para só então trabalhar, o que pretende ser desenvolvido nas crianças, a partir das informações colhidas.

Todavia, é possível perceber que cada método possui suas características próprias, e que, mesmo assim, nenhum deles pode ser chamado integralmente de método de alfabetização perfeito, pois nem todos aprendem da mesma maneira.

E o que pode ter funcionado perfeitamente para certa quantidade de alunos, tendo os feito compreender e a desenvolver tais informações, pode não surtir o mesmo efeito em outros, já que cada um possui seu tempo e modo de aprender. Por

isso, se faz necessário de maneira diferente, por que, o que interessa não é a forma com que se aprende e sim o aprendizado em si.

4.6 DESCRIÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Localizada no Bairro Nova Marabá folha 29 quadra 17 Lotes Especial, tem no seu quadro funcional na direção como diretora Laurenice Fernandes Costa, vice diretora Maria do Socorro Costa Amorim, e coordenadora pedagógica Marli.

No quadros de docentes trabalham dez professores, sendo cinco para lecionar no 1º ciclo, quatro no 2º ciclo, e dois para o 3º ciclo, alguns professores lecionam em dois ciclos.

No seu quadro funcional de apoio dezoito funcionários com turnos diurnos e noturnos. Com a totalidade de 376 alunos, nos ciclos 1º, 2º e 3º.

Toda escola deve ter definida, para si e para sua comunidade escolar, uma identidade é um conjunto orientador de princípios e normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana.

Teve sua fundação em 09 de Maio de 1995 e foi inaugurada em Agosto de 2.008 pelo então prefeito Tião Miranda Filho e o seu vice Ítalo Ipojugan Araújo.

O Projeto Político Pedagógico é diferente do planejamento pedagógico. É um conjunto de princípios que norteiam a elaboração a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolvem diretrizes mais permanentes.

Portanto, o projeto político pedagógico é um documento que escolhem as melhores estratégias para facilitar o trabalho, pois o mesmo é fundamentado para nortear toda a unidade escolar. Com ele se tem um rumo, visando assim obter resultados de maneira eficiente, rápida e segura.

5 CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho teve como objetivo analisar e compreender como se dá o processo da dificuldade na construção da escrita e da leitura em classes da alfabetização em uma escola pública no município de Marabá-Pá.

A partir desse estudo foi possível verificar diferentes graus de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, encontradas entre esses educando dessa escola.

Para se fazer está pesquisa, foi realizado um estudo de campo, por cinco meses, onde foi realizada observações e intervenções, com propostas de ensino, como atividades impressas, tarefas passada na lousa, leituras compartilhada, confecções de cartazes, para se verificar e contribuir com as diferentes dificuldades encontradas entre os alunos na construção da leitura e escrita.

Com os resultados dessas análises podem-se constatar as diferentes dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, e quais os graus silábicos de escrita que as crianças se encontram que são as seguintes: pré-silábico sete, silábico cinco, silábico alfabético dez, alfabético nove, ortográfico dois.

De acordo com os depoimentos da educadora e coordenadora pedagógica, elas procuram com que cada um dos fatores que envolvem os educando seja analisado, pois é preciso conhecer cada um, assim oferecendo estratégias que propiciem um desenvolvimento do raciocínio e da criatividade.

Os autores citados no referencial colocam que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores entre eles, fatores cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos.

O professor deve estar sempre atento as etapas do educando, colocando se na posição de facilitador da aprendizagem.

Para tanto devem estar atentos para avaliar e, descobrir as causas das dificuldades de aprendizagem e as diferentes instâncias nesse processo como: a situação escolar, os aspectos instrumentais da criança adaptar o material escolar em função do desenvolvimento intelectual do educando, adequar prática e metodologias pedagógicas, refletir sobre a ação.

Trabalhar a partir do que os alunos já sabem, pesando o erro como parte de um processo de construção, acreditando e criando condições pra que eles

percorram o caminho que há pela frente ampliando as possibilidades de uso da linguagem e adquirindo novos saberes, deve ser uma prática vigente nas escolas.

Diante desses fatores é necessário que o educador entenda a educação como prática social transformadora e que possibilite ao educando ampliação de seus conhecimentos dando ênfase aos conteúdos significativos e integrando ao trabalho em sala de aula situações problematizadoras.

Acredita-se para que haja um melhor processo de desenvolvimento na aprendizagem da escrita e leitura, é necessário o envolvimento e empenho por parte da família, educador e escola, assim o educando terá uma aprendizagem evolutiva e eficiente no trajeto da sua educação.

Por essa temática ser de grande relevância, sugiro que outros acadêmicos, possam abordar com mais profundidade essa dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.

É de suma importância ressaltar que o trabalho se constrói coletivamente, e levar em consideração a realidade vivenciada de cada educando.

REFERÊNCIAS

- ABARRE, M. B. (1991). **Os estudos lingüísticos e a Aquisição da escrita. Anais do II Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem: 5-49.** Porto Alegre: CEAL/PUC-RS.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura:** São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAM, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel 1/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística,** São Paulo: editora Scipione Ltda. Matriz 1992.
- CARVALHO G. M. (1995). **Erro De pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem.** Tese de doutorado, inédita. Campinas: IEL/Unicamp.
- CARVALHO, Marlene **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**/Marlene Carvalho. 6 . Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre. Art. Med, 2008.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.(1979). **Los sistemas de escritura em El desarrollo Del niño. Cidade do México: Siglo XXI..**
- FERREIRO, Emília **Reflexões sobre alfabetização/** – 25.ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v 6)Vários Tradutores Bibliografia ISBN 978-85-249-1587-1
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire, - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)
- JOSÉ, Elizabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa, **Problemas de aprendizagem.** 12ª edição. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAM, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel 1/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.3.ed .Campinas: Mercado Ed. Campinas: Mercado de Letras,2001.

KLEIMAM, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel 1/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KATO, M.A **O aprendizado da leitura:** São Paulo Martins Fontes, 1985.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Alfabetização: Método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética** em Paulo Freire/ Onaide Schwartz Mendonça, Olympio Correa Mendonça. _ 2.ed._ São Paulo:Cortez,2008.

MOOJEN, Sônia. **Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagens.** IRUBISNTEIN, E (org) **Psicopedagoga: uma prática, diferente estilos.** São Paulo, Casa do psicólogo, 1999.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem; uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Edicon, 1986.

PIAGET, Jean. La equilibración de las estructuras cognitivas, Madrid, Siglo XXI, 1978.

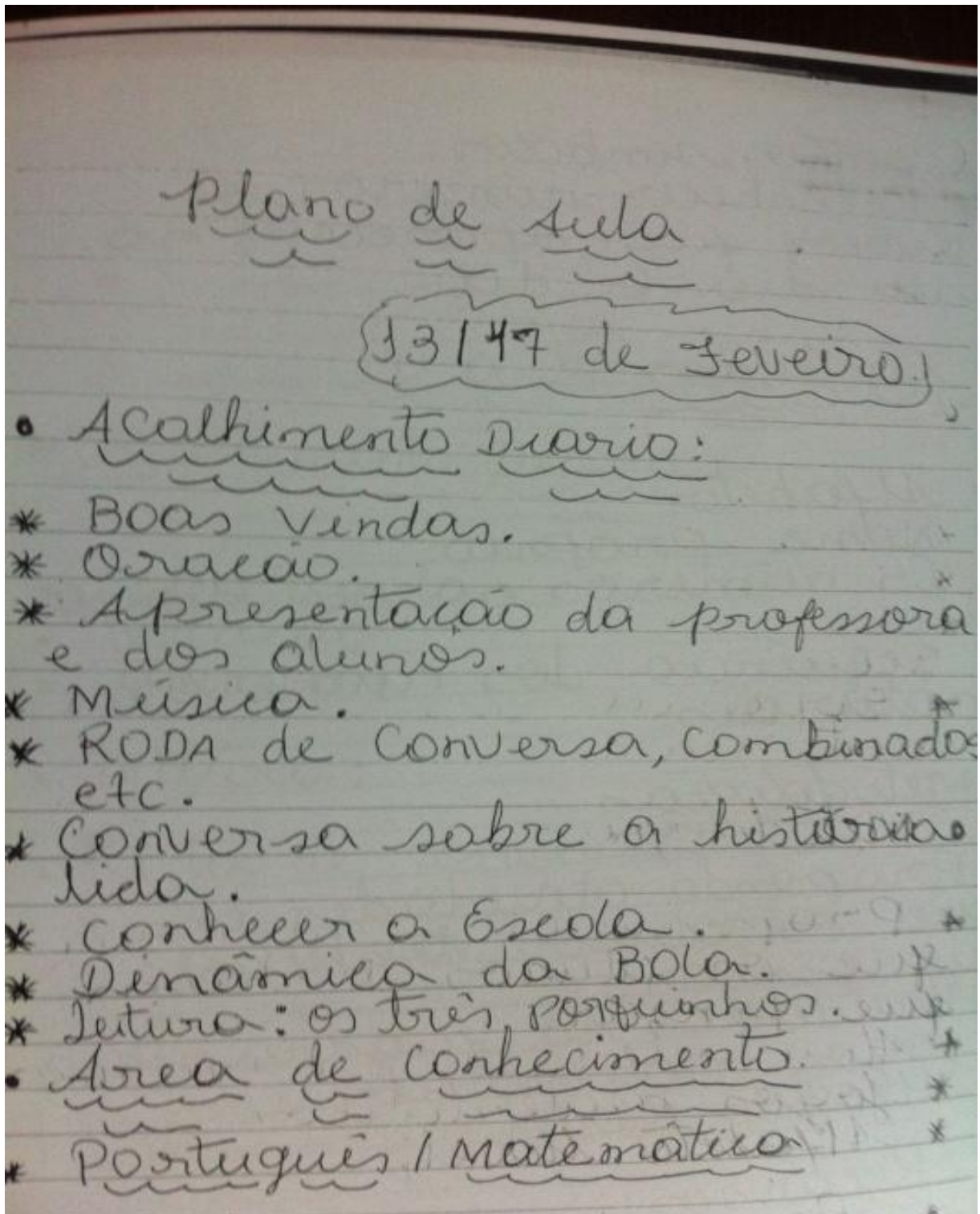
SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e Realidade Escolar: **O Problema Escolar e de Aprendizagem:** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. G. C. Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita. Tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 199.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 3. ed .Campinas: Mercado Ed. Campinas: Mercado de Letras,2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico,** São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Belo Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros/-4. ed.-** Belo Horizonte: autêntica Editora,2010 128p.

ANEXO 1 - PLANOS DE AULA DA PROFESSORA DA ALFABETIZAÇÃO 1º ANO



Plano de aula de 13/17

e outros símbolos.
 * Reconhecer números e
 outros que aparecem no
 seu dia-a-dia.

• Conteúdos:

- * Alfabeto
- * Nome próprio.
- * Os números no seu dia-a-dia.
- * Sequência dos números naturais.

• Metodologias

- * Propondo atividades em que os alunos tenham que pensar.
- * Atividades no quadro negro
- * Jogos matemáticos.
- * Alfabeto Móvel.

• Recursos:

- * Quadro negro
- * Jogos
- * Atividades impressa
- * Cola, tesoura, lápis de cor, cartaz etc.

Plano de aula

20 a 24 Fevereiro

* Acolhimento Diário.

- Boas vindas
- Oraçao
- Musica:
- Leitura:

• Roda de conversa

Área de conhecimento

Português / Matemática

* Objetivos:

- Reconhecer o próprio nome.
- Conhecer o sistema alfabético.
- Reconhecer os números que aparecem no seu dia a dia.

ANEXO 2 - ROTEIROS DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Qual a importância das produções espontâneas (sondagem) da criança para o alfabetizador?

A produção espontânea é usada para avaliar a evolução do processo de aprendizagem do aluno para o professor é muito importante fazer um diagnóstico com cada aluno assim facilita o planejamento das atividades para possíveis intervenções.

2. Como aparecem as primeiras escritas infantis (pré-silábica)?

As primeiras escritas não estabelece vínculo entre fala e escrita, sempre vem representada com coisas e desenhos, usam garatujas para escrever, ou seja que não pode ser lido.

3. Quais as dificuldades enfrentadas pelos educando na aprendizagem da escrita e leitura em sala?

É quando o aluno não consegue construir o conhecimento. O professor utiliza várias estratégias, mas o aluno não consegue alcançar os objetivos proposto.

4. Do ponto de vista construtivo, explique os três períodos, porque passa a criança na alfabetização?

Pré-Silábico característica pela garatujas, desenhos sem configuração. Nível silábico a criança sabe que a escrita vincula-se a pronuncia das partes da palavra. Alfabético a criança percebe a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita de escrita, porque apropriou desse conhecimento.

5. Explique o período silábico-alfabético?

Silábico Alfabético a criança acrescenta mais letras em uma palavra para representar o som de uma sílaba.
A criança pode ou não usar valor sonoro convencional

6. O que deve ser ensinado primeiro atividades de leitura ou escrita?

FERREIRO (1995.p.42) Afiram que a leitura e a escrita tem sido considerada como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deve ser considerado, ou seja, a produção a escrita começa a produção da escrita começa antes da escolarização. O próprio é primeiro texto com real significado.

7. O que é necessário para enfrentar novas bases para alfabetização? Novo método resolve? O que é preciso?

É necessário que o professor tenha consciência o seu papel para poder realizar um trabalho que garante os direitos de aprendizagem dos alunos nas séries iniciais usando metodologias inovadoras, tradicionais. Sabe-se que ensinar a ler e escrever e a se expressas de maneira competente é grande desafio e não receita pronta.

8. Quando se iniciam as atividades de alfabetização, isto é, de interpretação e produção da escrita?

A interpretação deve iniciar nos primeiros anos escolares, a partir da criança é capaz de expressar-se através da criatividade assim elas podem adquirir significados, compreender o que ouve e apropriar da escrita.

9. Qual a diferença entre a criança que nasce em meio letrado e a que não está inserida nesse meio?

A Sociedade Brasileira é heterogenia em relação literalmente uma vez na existe sociedade letrado e sem grupos letrados.

10. Quando começa o desenvolvimento da leitura e escrita?

Muito se tem discutido a respeito do desenvolvimento da leitura e escrita na tentativa de explicar como se constituir sua aquisição. Apropriação da leitura e escrita com ela através da compreensão de sentido no de ver e escrever.

11. Como deve ser um ambiente alfabetizador?

Deve ser aconchegante e despertar o aluno a curiosidade para fazer suas próprias descobertas, ou seja, não se trata apenas de decoração mas de matérias didáticos que estejam ao alcance do aluno..

12. A escola tem algum projeto Institucional de leitura?

Sim
Sarau Literário

13. O que você costuma lê para eles?

É de práxis leitura de Fábulas, contos, par lenda.

14. Você tem quantos alunos?

Turno matutino trinta e quatro (34 alunos)
Turno vespertino trinta (30 alunos)

15. Qual a maior dificuldade encontrada em seu trabalho?

Em Marabá na rede pública, as maiores dificuldades encontradas na sala de aula são:

Salas super lotadas. Não temos hora atividades, ou seja, hora para planejar.
Indisciplina em sala de aula.

O não acompanhamento dos pais. A falta das matérias didáticas pedagógicos.

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Formação, tempo de experiência e nesta escola?

Pedagogia com habilidade e especialização em gestão escolar, na função de coordenadora pedagógica há 15 anos e de direção há 20 anos. Nesta escola há 15 anos na coordenação. Embora com tanta experiência, as vezes me sinto importante, pois trabalho depende da vontade e do desejo do professor (a) em realizar um bom trabalho.

2. Quais as dificuldades enfrentadas pelos educando na aprendizagem da escrita e leitura em sala?

Para superar as dificuldades da aprendizagem, o professor tem utilizar-se de todas as estratégias, de atividades que permitam que a criança pensar, dialogar situações de ensino que incentive os alunos a experimentar e confrontar diversas situações de forma que possam construir o conhecimento.

3. Nas reuniões que tipo de reunião (pedagógica, de pais APM, conselho de escola. Conselho de classe) e frequência com que ocorrem?

As HPs (horas pedagógica que as vezes tem duração de 400 e de 8:00 horas) são mensais, mas nas aulas de educação física e informática, realizamos o planejamento semanal. As reuniões de pais acontecem no início do ano, bimestralmente após as avaliações e sempre que necessário O conselho de classe acontecem bimestralmente para analisamos o desempenho dos alunos e juntos professores e equipe gestora, discutimos elaboramos ações com o objetivo de incentivar os alunos a superarem suas dificuldades no ensino e aprendizagem com atitudes diferenciadas conforme a necessidade de cada aluno.

5. Em que medida sente que interfere e efetivamente na vida da escola (estrutura, organização, relacionamento)?

Nossa escola tem uma ótima estrutura física, e mobiliária, tem uma equipe completa, mas o que me preocupa e que nem todos tem o mesmo ideal ou melhor a responsabilidade com a missão de educar o que compromete não só o meu trabalho como o desempenho da escola que é uma responsabilidade de todos.

SOBRE A FUNÇÃO QUE DESEMPENHA

6. Dificuldades e satisfação da coordenação pedagógica de modo geral e nesta escola?

O rodízio de professores, a falta de compromisso de alguns com os planejamentos diários e também com os alunos com mais, dificuldades em oferecer um atendimento diferenciado para que o mesmo supere suas dificuldades, mas gosto do meu trabalho e acredito que ainda teremos educação de qualidade na escola pública.

SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

7. Existência de projetos institucionais descrição dos mesmos em sua vinculação com a leitura e escrita?

Nossa escola como já comentei tem uma ótima estrutura física e um projeto Político Pedagógico baseado na Teoria Sócio- interacionista por ser uma escola e primeiro segmento (1º ao 5º ano) trabalhamos baseados na teoria da Emília Ferreiro, não na integra mais em partes por se tratar e um método de alfabetização muito importante assim outros teóricos nessa linha de formação e nossos projetos sempre são realizados com base na leitura, escrita e produção textual. Sendo que o maior projeto e o Sarau Infanto Juvenil, onde toda escola se mobiliza com base nos grandes mestres da literatura brasileira e no final Socializamos com toda comunidade, dando oportunidade aos educando de revelarem seus talentos e que nos deixa surpresos com os resultados.

8. E quem participa do PPP Projeto político pedagógico da escola?
Como funciona a biblioteca da escola?

Toda a comunidade escolar, embora sua sistematização tenha sido feita pela equipe gestora, porém respeitando a colaboração de todos e a necessidade da escola.

9. Como funciona a Biblioteca?

Infelizmente, foi transformada em sala de aula devido a demanda de alunos e torna-se cantinho da leitura, nas salas, e com a escola funciona em três turnos, no segundo segmento.