

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA –
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

8,5

**“O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA CULTURAL:
REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO”**

EDÉZIA GALINDO LEITE

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA –
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**“O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA CULTURAL:
REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO”**

EDÉZIA GALINDO LEITE

ORIENTADOR: PROF. ILSO FERNANDES DO CARMO

*“Monografia apresentada como
exigência parcial para obtenção do
Título de Especialista em
Psicopedagogia”.*

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA –
AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA – ISE
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR

Prof. Ilso Fernandes do Carmo

DEDICATÓRIA

“À minha filha Elizangela que acompanhou todos os acontecimentos deste curso, participando dos momentos difíceis e de vitórias, soube compreender cada situação correspondendo com gesto amigo e companheiro”.

“Ao meu marido, que nos momentos de cansaço, confortou-me com palavras animadoras e prestigiosas”.

“Aos colegas pelo companheirismo nesta jornada”.

“A memória do meu pai Pedro Galindo com muitas saudades”.

AGRADECIMENTOS

“A Deus, por permitir a minha existência, com saúde e coragem até vencer esta batalha”.

“Aos professores pelo impulso na construção do saber e confiança depositada em mim na condição de aluno”.

“As pessoas que diretamente e indiretamente contribuíram para que eu concluísse este curso de pós-graduação”.

*Sonho que se sonha só é
apenas um sonho. Sonho
que se sonha junto é
realidade.*

Raul Seixas

RESUMO

Escolhi este tema para minha monografia para entender o motivo do fracasso em relação à leitura pelos nossos estudantes, pois vejo que a leitura não está tendo a devida importância que deveria ter, este estudo tem como objetivo principal levantar as razões das dificuldades de aprendizagem, o mesmo foi desenvolvido na área da leitura aplicada, tendo como subárea à leitura escrita, no qual foi enfocada a importância de se pensar em mudanças nesse contexto, onde implica na necessidade dos professores reverem seus conceitos e suas ações como mediadores do conhecimento, nós professores devemos estar conscientes das diferenças culturais com disponibilidade para realizar a leitura e interpretação do discurso do aluno, transformando-o em suporte de ensino, a fim de contribuir com a formação de indivíduos capazes de utilizar com autonomia a palavra escrita em seu dia-a-dia. Com isso, procura-se compreender qual a melhor maneira para superar ou mesmo resgatar o gosto pela a leitura e escrita. Neste será tratado também algumas dificuldades decorrente no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi a bibliográfica. Pretendo com este trabalho, conscientizar os professores da importância de se trabalhar com os alunos a leitura e escrita, pois somente assim teremos cidadãos bem preparados e conscientes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	09
CAPÍTULO 1 – LEITURA E ESCRITA: CONCEITO E APRENDIZAGEM-----	11
1.1 – Aprendizagem da Escrita-----	11
1.2 – Os Aspectos que Influenciam a Leitura e a Escrita na Criança-----	13
1.3 – As Palavras e seus Sentidos para as Crianças-----	14
1.4 – A Criança em Fase de Descoberta-----	16
1.5 – Os Objetivos da Leitura e Escrita-----	19
1.6 – Quando as Concepções Teóricas Complementam a Prática-----	19
1.7 – Conceito de Leitura-----	21
1.8 – Processo Inicial de Leitura-----	25
1.9 – O Ensino da Leitura no Início da Escolarização-----	28
CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO-----	33
2.1 – Importância da Aprendizagem-----	33
2.2 – Aprendizagem Cognitiva-----	35
2.3 – Condições de Aprendizagem-----	37
2.4 – Desenvolvimento Cognitivo na Idade Pré-escolar -----	38
2.5 – Desenvolvimento Cognitivo na Idade Escolar -----	39
2.6 – Desenvolvimento Psicossocial na Idade Escolar-----	40
2.7 – A Linguagem na Fase Escolar -----	41
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO -----	43
3.1 – As Dificuldades de se Alfabetizar-----	43

3.2 – O Professor Alfabetizador-----	46
3.3 – O Método -----	47
3.4 – Distúrbios no Processo -----	49
3.5 – Dislexia -----	50
3.6 – Disgrafia -----	51
3.7 – A Leitura e a Escola-----	52
Considerações Finais-----	54
Referências Bibliográficas-----	56

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado com o propósito de atender a exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia.

Preocupados com inúmeras dificuldades que o professor e o aluno enfrentam durante a aprendizagem da leitura e escrita, propusemos-nos à realização deste trabalho tomando por base o processo de desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem para o aprendizado da leitura e escrita, durante a alfabetização de crianças.

Entender como a criança efetua a aprendizagem e influências subjacentes a esta os conduzem à investigação que se faz necessário a fundamentação na teoria piagetiana e autores como Emília Ferreira, Mary Kato e outros que nos elucidam bastante a compreensão da concepção da aprendizagem cognitiva da criança.

Algumas experiências relatadas no desenvolvimento deste poderão levar-nos à reflexão sobre nossa prática pela semelhança existente.

O assunto que tratamos aqui é um objeto amplo e temos a consciência de nossa superficialidade e por ser um dos primeiros trabalhos no campo de investigação científica. Também chamamos a atenção para a sua não originalidade uma vez que não somos os únicos que se interessou por este assunto.

Para dar corpo a este trabalho levantamos alguns questionamentos, os quais norteiam nossas investigações. Será que o que atribuímos ao aluno como sendo deficiência de aprendizagem, é realmente uma deficiência? Como o professor alfabetizado está desenvolvendo seu trabalho? Qual a aprendizagem necessária à criança da sociedade atual?

Nosso trabalho teve como fontes, as bibliografias, nossas experiências ao longo de trabalhos realizados com a alfabetização de crianças, a troca de experiência e observação de outros docentes atuantes nesta mesma série em duas realidades economicamente diferentes.

O corpo deste trabalho está dividido em três capítulos, subdividido em itens, mas interligados pela idéia central que é o aprendizado da leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização.

CAPÍTULO 1 – LEITURA E ESCRITA: CONCEITO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo será feito um levantamento teórico dos conceitos de leitura e escrita, no decorrer do processo de aprendizagem, definindo como ocorre o processo inicial deste conhecimento de acordo com os autores que sustentaram as análises a serem realizadas neste trabalho.

Em seguida aborda-se como precisa ser entendido o ensino da leitura no início da escolarização para que seja possível a formação de um leitor capaz de compreender aquilo que lê de maneira autônoma.

1.1 - APRENDIZAGEM DA ESCRITA

É realidade depararmos com heterogeneidade dos alunos com relação à aprendizagem da escrita. Este é um fato independente do nível sócio-econômico. A diversidade da classe leva o professor o desnorteio que muitas vezes não sabe como agir diante de seus alunos.

Apesar da heterogeneidade o professor pode trabalhar com atividades diferenciadas das que comumente são utilizadas em nossas escolas como forma de atingir as dificuldades particulares dos alunos.

Notamos que atingir as dificuldades particulares dos alunos não é impossível, mas para isso é necessário que o professor queira fazer um trabalho enriquecido, onde dispõem maior envolvimento com uma ação transformadora. Caso

contraria de nada adiantará encaminhar o professor a cursos de reciclagens para efetuar mudanças na educação, se esses novos conhecimentos não são aplicados na prática de sala de aula.

As atividades preparadas pedagogicamente devem ser para tirar o educando da passividade em que se encontra hoje. As críticas levantadas em torno do ensino por meio de famílias silábicas e palavras chaves apenas são porque elas se tornam sem significado para a grande maioria das crianças. E a medida que a lista de palavras ou sílabas vai aumentando, vai dificultando ao aluno que tem de memorizar, quando ele ainda não possuía a habilidade de construir e reconstruir palavras a partir de sílabas soltas.

Por isso é que a variedade de atividades na sala de aula vai possibilitar ao aluno fazer diferentes tipos de correspondência. Uma letra para cada sílaba, uma sílaba para cada parte de frase ou período.

Mesmo que a criança saiba que as palavras são compostas por partes, sua apreensão poderá se dar de forma global.

O trabalho com fichas de letras, sílabas e palavras leva a criança a formar palavras, propicia um aumento de seu vocabulário, ajuda-a a levantar hipóteses ortográficas pelo fato de perceberem que há uma letra para vários nomes, sílabas com mais de duas letras ou que a vogal modifica o som da consoante.

Este trabalho leva as crianças mais adiantadas a construírem palavras novas, fazendo uso das que já tem domínio.

Não quero dizer que com isso a criança não cometa erros, que provoque o desapontamento do professor, mas quero ressaltar que mesmo a criança cometendo erros o trabalho pedagógico não foi em vão.

Segundo SILVA (1988, p. 13):

“Existe, portanto um movimento entre a ação do meio sobre o indivíduo (assimilação) e transformação dessa ação feita inteiramente pelo o indivíduo (acomodação) não é uma reação passiva, mas, uma modificação, transformação entre o conhecimento, que irá gerar um novo equilíbrio, que é sempre momentânea”.

Para uma construção evolutiva da escrita faz se necessário que o professor ofereça variações técnicas-pedagógicas, independente da diversidade de sala de aula ou realidade socioeconômica. O professor é que deve criar técnicas,

porque ele mais que ninguém tem maior conhecimento sobre seu conjunto ativo de alunos ou mesmo recriar métodos, adaptando metodologicamente à realidade da classe. O que não deve ser feito é transportar uma metodologia de uma realidade à outra sem a devida análise.

O modelo educacional que aí está, sem dúvida já deu suas parcelas de contribuição, mas no momento está defasado e precisa de transformações para atender às novas exigências contemporâneas dos educando e da sociedade como um todo.

1.2 - OS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A LEITURA E A ESCRITA NA CRIANÇA

Para que o processo cognitivo possa ter lugar, é preciso que o meio ofereça as oportunidades necessárias. Segundo FERREIRO (1990, p. 65):

“Não é, pois o meio em si o que produz a aprendizagem e sim o que produz a aprendizagem e sim o que o sujeito - quer dizer a criança em desenvolvimento é capaz de fazer com o que o meio lhe provê. Para as crianças aprenderem a ler e escrever, é preciso apropriar desse conhecimento através desse conhecimento através da reconstrução do modo como ele é reproduzido, isto é preciso reicentivar a leitura e a escrita, e os caminhos para essa reconstrução devem ser os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social, pois as diferenças, de qualquer classe social privilegiada e desfavorecida não estão relacionadas com qualquer tipo de déficit ou patologia”.

No caso da língua escrita, os conhecimentos obtidos a partir das pesquisas nas áreas da lingüística e da psicolingüística, foram dando origem a um conhecimento didático que se expressa em uma metodologia de ensino e aprendizagem da língua escrita, cujo modelo procura investir na construção do conhecimento pelo aprendiz. As pesquisas baseadas na análise de produções da criança e das práticas mais utilizadas em alfabetização tem apontado novas direções no que se refere ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende desta forma, as crianças passaram a ser consideradas ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações, permitindo que tivéssemos uma nova compreensão da forma como elas aprendem a ler e a escrever.

A partir dessa abordagem podemos entender que o desenvolvimento da linguagem oral possibilita a criança comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro estabelecer relações interpessoais. E que esse aprendizado deve acontecer dentro de um contexto.

1.3- AS PALAVRAS E SEUS SENTIDOS PARA AS CRIANÇAS

Para as crianças as palavras só têm sentido enunciados e textos que são significados em situações reais. Para alguns autores a roda de conversas é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias, por meio dessas atividades cotidianas as crianças poderão ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como local de troca de aprendizagem.

Desta forma é possível compreender que as crianças iniciam a aprendizagem a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, como ao presenciarem diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como fazer lista de compras, ler jornais, bulas de remédios, anotar recados, seguir uma receita culinária, escrever uma carta, ler um livro, etc.

E a partir desse intenso contato as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. E isso depende muito do meio em que a criança vive, pois se observa, que quando a criança tem o uso freqüente desses objetos na família, o desenvolvimento e a interação com esses objetos ocorrem com muita facilidade e qualidade.

Suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou rapidamente. Isso permite compreender porque as crianças que vêm de famílias nas quais os atos de escrever tem uma presença marcante, apresentam mais desenvoltura para lidar com questões da linguagem escrita, do que aquelas provenientes famílias em que essa prática não é intensa. Cabendo a escola inseri-las nesse contexto.

FERREIRO e TEBEROKY (1981), partindo do pressuposto de que a criança constrói sua inteligência por meio de sua ação sobre o conhecimento,

investigaram a forma como crianças ainda não escolarizadas pensaram sobre esse objeto específico: a leitura e a escrita. Suas descobertas têm servido de sustentação para o entendimento que hoje temos da forma, como a criança se apropria do sistema alfabético e, portanto permitiu que repensássemos o papel do professor no processo de ensino.

Dado que o conhecimento se constrói na relação sujeito/objeto, a intervenção do professor é passo fundamental nesta concepção. É uma atuação mediadora que irá acompanhar as construções do sujeito.

De acordo com WEISS (2001, p. 25):

“O professor deve conhecer e considerar os conhecimentos prévios das crianças, o que sabem e pensam a respeito da leitura e a criança por ocasião de sua chegada à instituição educacional, cabendo ao professor diagnosticar esse saber”.

Ao possuir instrumentos que me permitem saber o que pensam as crianças sobre a língua escrita, consigo organizar situações de aprendizagem mais significativas, desafiadoras e possíveis.

Para FERREIRO (1990, p. 33): *“a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação”*. A aprendizagem nesse enfoque converte-se na apropriação de sistema de representação. A aprendizagem convém na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. Do ponto de vista da escrita, suas pesquisas indicam que cada sujeito, nesse processo, parece refazer o caminho percorrido pela humanidade.

Assim como as primeiras civilizações faziam inscrições na pedra e a “escrita” representava o próprio objeto, para FERREIRO (1990, p. 57) *“a criança associa o significante ao significado”*. É o que a criança nos mostra na fase icônica, num primeiro momento da gênese. A criança nesta fase pensa que escrever é desenhar o objeto, as coisas, as pessoas. Para ela um grande passo que o sujeito e leitor e escritor dá no processo de apropriação do código escrito da língua materna, é quando surge à necessidade de diferenciar escrita de desenho e do próprio objeto, o que ocorre na fase pré-silábica e exige muito esforço do aprendiz, muito pensar, relacionar e recriar. Para a criança, pessoas, animais e coisas grandes precisam ser nomeados por palavras grandes, é o que chamamos de realismo nominal.

1.4 - A CRIANÇA EM FASE DE DESCOBERTA

Outro grande momento nesta gênese é aquele em que a criança descobre que a escrita não está relacionada ao próprio objeto, nem ao nome desses objetos, mas à fala. Ela tenta descobrir como isso funciona e é nesse momento que constrói a hipótese silábica: para cada emissão de voz, coloca uma marca no papel. Avançando nessa hipótese, a criança passa por um período de transição: ora escreve silabicamente, ora escreve alfabeticamente, caracterizando, assim, a hipótese silábica – alfabética.

Os estudos de FERREIRO e TEBEROSKY (1981, p. 62), demonstram que “as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura do mesmo modo como se tornam falantes de sua língua materna, podendo, portanto se tornarem leitores e produtores de textos”. Elas questionam sobre os “riscos”, os “sinais”, as “marcas” com as quais interagem e formulam hipóteses, reconstróem alcançando patamares superiores cada vez mais próximos da escrita convencional.

Assim como constroem hipóteses sobre a escrita, as crianças formulam hipóteses para interpretar os sinais sobre o papel, ou seja, hipotetizam sobre a leitura da seguinte forma: com poucas letras não se pode ler em nenhuma palavra; letras ou sílabas repetidas não formam palavras o que está escrito abaixo de uma gravura (imagem ou desenho) e o nome dessa imagem.

As hipóteses de leitura avançam de acordo com as intervenções do ambiente. São na interação com a leitura de diferentes portadores de textos (principalmente na leitura feita para ela por sujeitos já alfabetizados) que a criança vai formulando novas hipóteses: a princípio só concebe leitura em voz alta, para ler tem que falar. Portadores de textos não têm relação com o texto: em qualquer portador lê-se qualquer texto, desde que seja passível de leitura oral. Gradativamente a criança nas suas hipóteses, chega a conceber a leitura oral como leitura, e compreende e aceita que os diversos portadores de textos contem textos próprios e diferentes.

Nesta construção, a criança passa por etapas consideradas muitas vezes “erradas” do ponto de vista convencional, mas “certas” para ela, porque são lógicos “erros construtivos”.

“A interferência na qualidade de ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses

objetivos, portanto é necessário e urgente propiciar ao professor (...) um acesso qualitativo a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho. O que significa garantir, a todos e a cada um dos alunos, a despeito da heterogeneidade, das diferentes situações de ensino e aprendizagem, o mesmo direito de aprender no mesmo tempo em que reconhece o esforço que os docentes vêm realizados no ensino da leitura e da escrita". (BRASIL, 2001, p. 4).

O conhecimento adquirido recomenda-se uma reunião das metodologias que até então se utilizava, pois viveu um conflito interior, estava ansiosa, queria compreender esse novo processo de ensino e aprendizagem, mas não sabia que em primeiro lugar estaria em choque comigo mesma, com minhas idéias e conceitos sobre alfabetização: como me desfazer da visão que eu tinha sobre educação, cuja quais estariam tão arraigadas? “Como poderia as crianças produzir bons textos fazendo uso da linguagem que se escreve, mesmo antes de saber escrever convencionalmente? Para que revisão de textos bem escritos, se os mesmos já são bem escritos?”.

Segundo WEISS (2001, p. 20), *“para aprender a ler e escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem”*. Embasada nesta afirmação podemos utilizar algumas situações didáticas propostas pelas disciplinas que deram suporte a este conhecimento. Situações didáticas estas que favorecem a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência entre segmentos falados e escrito. Diante dessas situações de aprendizagem, os alunos precisavam:

“Ler”, embora não soubessem a ler.

“Escrever” apesar de ainda não saberem escrever.

Em ambas as situações são necessárias que eles (crianças) coloquem em jogo tudo o que sabem sobre a escrita para poder realizá-la.

Nas atividades de leitura o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a leitura de duas formas:

- Pelo ajuste da leitura do texto o aluno, conhece identifica as cores e analisa os segmentos escritos.
- Pela combinação de estratégias de antecipação, isto é a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas, com índices providos pelo próprio texto em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Entendendo tudo isto e acreditando que seria possível fazer uso desta nova prática é que devemos arriscar-nos mesmo compreendendo que não será fácil, pois conforme afirma WEISZ:

“Quando se tenta sair de modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concedido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existente (...) Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que dão sustentação, corre o risco grave (...), de ficar deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando” como se costuma dizer. O equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que nesta visão “mesclada”, vale dizer que uns precisam ser ensinados e outros não (...) o modelo empirista fica enfocado e as idéias que as crianças constroem em seu processo de aprendizagem são distorcidas a ponto de que o professor vê-los como conteúdo a ser ensinados”. (2001, p. 58-59).

A autora conclui afirmando que um exemplo disso é os professores que ao tomar conhecimento das descobertas da psicogênese da língua escrita passaram a ensinar seus alunos a escrever silabicamente. Se os alunos têm que passar por uma escrita silábica para chegar a uma escrita alfabética, ensina-los a escrever silabicamente os faria chegar mais rápido à escrita alfabética, acreditavam, como eu aluno também acreditava.

Sabemos que não é qualquer texto que permite este tipo de leitura e que venha a garantir de fato o esforço de atribuir significado às partes escritas e que o alfabetizando tenha problemas a resolver que os leve a refletir e a aprender. Foi aí que comecei a entender a forma correta do trabalho com texto. Antes fazia uso sim do trabalho com texto, retirando palavras do mesmo, transformando-as em palavras – chaves e conseqüentemente em família silábica, descaracterizando a função social do mesmo que é de comunicação. Por meio de todo este entendimento, hoje consigo introduzir em mim, textos de qualidade, significativos para mim, onde propondo atividades desafiadoras, utilizando: par lenda, músicas, quadrinhos e outros textos de nossa cultura apropriados para uma alfabetização eficaz.

“(...) Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento é um texto, cuja extensão é uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo o

professor, não é nem um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato”. (BRASIL, 1997, p. 36).

A professora OLIVEIRA (professora da turma do 2 ano A da escola municipal Geone Silva de São Felipe D’ Oeste) em uma conversa informal me relatou uma experiência que teve com uma de suas alunas, cujo nome Jéssica.

“Hoje fico maravilhada ao analisar a escrita espontânea de meus alunos em especial de uma aluna, como é fascinante ver que formulam hipóteses tão interessantes sobre a leitura e a escrita, e que são capazes de construir seus próprios conhecimentos, confrontando hipóteses e as reformulando em um nível cada vez mais avançado conforme exemplifica a trajetória da aluna Jéssica que ao ingressar na escola escrevia de acordo com uma hipótese pré – silábica”.

1.5 - OS OBJETIVOS DA LEITURA E ESCRITA

Dessa forma podemos deixar claro para o aluno o motivo por que se lê e se escreve e já é um bom caminho para significar a aprendizagem da leitura e da escrita. As situações de aprendizagem da leitura e da escrita. As situações de aprendizagem no período de alfabetização devem levar o aluno a perceber os propósitos, os objetivos da leitura, e da escrita, segundo KLEIMAN (1995):

- Para obter informações gerais ou precisas;
- Para aprender sobre algum tema específico,
- Para revisar um texto com finalidades diversas;
- Por prazer, por entendimento;
- Para seguir orientações;
- Para registrar, tomar nota, deixar recados, etc.

1.6 - QUANDO AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS COMPLEMENTAM A PRÁTICA

Naturalmente, os níveis apresentados não guardam necessariamente relação com a faixa etária da criança, isto é, podemos encontrar meninos e meninas mais novos que apresentam escritas do sistema alfabético e crianças mais velhas que não conseguem evoluir em suas hipóteses sobre o sistema da escrita. Quase

sempre estas últimas não interagem com a escritura nem com pessoas que utilizam a escrita em situações do cotidiano.

É o nível inicial de conhecimento da língua escrita que incidirá no tempo de que a criança necessitará para alfabetizar-se. Atualmente as pesquisas revelam que a maior parte dos alunos provenientes de setores socioeconômicos carentes necessita de um mínimo de dois anos para concretizar uma alfabetização elementar.

Fica claro, que não basta ao educador ter informações sobre a psicogênese da língua escrita, conseguir avaliar as escrituras dos alunos e saber os critérios que as definem. Para possibilitar que as crianças avancem e conquistem a escrita, conseguir avaliar as escrituras dos alunos e saber os critérios que as definem. Para possibilitar que as crianças avancem e conquistem a escrita ortográfica, é fundamental criar situações didáticas que propiciem o questionamento, a verificação, a análise e a reflexão do aluno sobre o sistema de escrita.

A escola deve favorecer que as crianças explorem a maior variedade e diversidade possível de materiais escritos, sempre com total liberdade e sem restrições.

Lendo de sua maneira, a criança estará construindo a significação de um texto a partir das possibilidades que encontra de coordenar múltiplas informações: imagem, portador, assunto, função, etc. Também escrevendo de sua maneira, colocando sobre o papel o que pensa sobre o sistema da escrita, exercitando-se em diferentes situações, a criança acaba fazendo com que seus próprios textos constituam importantes desafios que a impulsionem a avançar.

Para a iniciação do processo de leitura e escrita depende de duas condições centrais indissociáveis: a construção de uma verdadeira ambiente alfabetizador e a intervenção específica do educador de acordo com o nível de conceitualização em que a criança se encontra. Criar um ambiente alfabetizador é muito mais que apresentar um ambiente estimulador, repleto de livros, jornais, revistas, etc. Dessa maneira meninos e meninas entram em contato com as características dos textos escritos antes mesmos de poderem lê-los sozinhos, fato que significará uma grande ajuda no processo de aproximação com a leitura convencional.

No que diz a respeito às intervenções específicas do educador, essas ações podem consistir em dar uma simples informação, facilmente assimilável, ou em guiar o aluno para que enfrente situações desafiadoras que desestabilizam certos esquemas que devem ser superados para que possa avançar.

Assim como a criança vai aprender ler lendo e escrever escrevendo, o professor aprende a trabalhar de acordo com essas concepções, é uma ampla questão que envolve capacitação teórica e prática. Dentro da perspectiva sócio-construtivista de aprendizagem, o professor aprende a trabalhar interferindo e mediando de diferentes maneiras e utilizando diferentes recursos didáticos, mas sempre a partir da relação que estabelece com o grupo de alunos.

Contando com múltiplos portadores de texto, conhecendo as idéias dos alunos e os conflitos que enfrentam, validando a importância desses conflitos cognitivos na passagem de um estado de menor conhecimento, estimulando a troca entre os colegas, desta forma, o professor estará realizando atos de leitura e escrita, estabelecendo diálogos, e não conversão surda, como costuma ocorrer quando um interlocutor não consegue ou não deseja ouvir as necessidades dos outros.

1.7 - CONCEITO DE LEITURA

Sabemos que a leitura é uma atividade muito pessoal, pois através dela fazemos viagens fantásticas e adquirimos grandes saberes. A leitura se apóia em duas principais fontes de informação: uma fornecida pelo autor a outra se encontra no cérebro do leitor que fornece informação não-visual. São dois tipos de informação distinta e recíproca, sendo que o leitor pode lançar mão de uma ou de outra e quanto mais utilizada a informação não-visual suas estruturas cognitivas menos necessárias da visual, por outro lado quando o apoio se dá em um único tipo de informação o leitor está incapacitado de alcançar o significado do texto, pois este se baseia nas relações que o leitor é capaz de estabelecer.

Para FREIRE (2001), a leitura é o processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, esta ligada à leitura do mundo que precede a leitura da palavra; daí que a leitura desta não possa presidir da continuidade de

outras leituras. A compreensão da leitura se prende dinamicamente à compreensão do texto que por sua vez implica na percepção das relações entre texto e contexto.

É importante dizer que a leitura sempre foi fundamentada na curiosidade e esta rica experiência introduz o indivíduo na leitura particular. Uma visão democrática de leitura consiste no direito de todos terem a oportunidade de serem introduzidos na prática social dominante valorizando o livro, a cultura erudita no desenvolvimento pessoal de ler e escrever para melhor defender suas idéias. Ou como afirma KLEIMAN (1995), leitura é uma das maneiras que a escola pode contribuir para a diminuição das injustiças sociais desde que ela faça a todos, oportunidade para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.

“Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos, conceitos podem dizer que aprendemos. As relações entrecruzam-se, articulam-se em teias em redes construídas social e individualmente, em permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim”. (KLEIMAN, 1995, p. 91).

Do ponto de vista de SMITH (1999), o processo intelectual da leitura não exige nada além daquelas habilidades que o cérebro necessita para compreender a fala. Não há nada na leitura que os olhos e o cérebro deixam de realizar quando olhamos ao nosso redor em uma sala para focalizar o objeto ou distinguir um rosto do outro.

“Para compreender a leitura, os pesquisadores devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular”. (SMITH, 1999, p. 9).

Para SOLE (1998), a idéia sobre a característica das estratégias de compreensão leitora é de que o leitor possa comparar seu próprio ponto de vista com o ponto de vista apresentado pelos autores centrando-se especialmente na leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua formação de conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimento prévios. Assim os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender. Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente.

Quando consideramos a leitura em sentido restrito, o ato de ler relaciona-se unicamente com a escrita e o leitor é visto apenas como decodificador das letras porém, fazer a leitura de um gesto, uma situação, ler o olhar de alguém, ler o tempo, ler o espaço indica que o ato de ler vai além da escrita. FREIRE (2001, p. 20), explica que quando pensamos na leitura em sentido restrito estamos considerando a como memorização mecânica da descrição do objeto. O que não se constitui em conhecimento. Por isso é que a leitura do texto, tornando por dura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-lo, nem é real a leitura, nem da leitura, por tanto, resulta o conhecimento do objeto do que o texto fala. “De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mais por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, que dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

De acordo com SMITH (1999, p. 92), a razão para acreditarmos que a leitura é principalmente decodificar as letras em sons deve-se ao fato de julgarmos que “aprender os sons das letras” é o que nos torna leitores. Na verdade, a leitura depende do que estamos procurando e esta busca definirá a maneira pela qual o leitor atribuirá sentido as diferentes situações de leitura que se envolvera: seja na consulta à lista telefônica ou mergulhas em romances. “Apesar da crença largamente aceita de que os leitores precisam reconhecer as letras para poder identificar as palavras – as palavras para compreender o significado – leitura realmente funciona na direção contrária”.

Ler em sentido amplo é independentemente de o contexto escolar compreender e valorizar melhor os atos de ler no cotidiano. Nesta perspectiva do ato de ler promove uma postura crítica, indicam alternativas e supõem transformações na visão do mundo em geral e na cultura em particular. Assim, o ato de ler refere-se tanto a decodificação quanto a compreensão são necessárias: de codificar sem compreender é inútil compreender sem de codificar é impossível. Isso por que se trata antes de tudo, de uma experiência individual, cujos limites não são demarcados pelo tempo ou pelo espaço ocupado. CAMPOS (1987, p. 26), afirma que a leitura se realiza a partir do diálogo entre leitor e objeto seja lido, escrito, sonoro, gesticulado, imagens ou acontecimentos. Aprender a ler significa também ler o mundo, da sentido a ele e a nos próprio o que, mal ou bem fazemos sem ser ensinados.

“O ato de leitura não pode ser concebido como uma adição de informações (informação visual + informação não visual) o ato de leitura deve ser concebido como processo de coordenação de

informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferências que isso supõe cujo objetivo final é a obtenção de significado estresso lingüisticamente". (FERREIRO, 2001, p.66).

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário de que sinta que é capaz de ler de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônomas como contando com ajuda de outros mais experientes, que atuam como suporte e recursos. Elaborar uma interpretação adequada pode se transformar em um serio ônus e provocar o desanimo, o abandono, a desmotivação. O texto pode possuir estruturas demasiado complexas ou densas, talvez não disponhamos de conhecimento prévio relevante para este tema determinado ou mesmo dispondo disso, o nível do conteúdo do texto não se ajusta as nossas possibilidades.

SOLE (1998, p. 44), afirma, no entanto que alguns leitores principalmente as crianças ou adultos que estão começando a ler que por alguma razão não consegue ler no mesmo nível de leitura que seus colegas ou no nível esperado pelo professor, vão construindo uma expectativa de fracasso. Nestes casos, é muito difícil o leitor poder assumir o desafio que a leitura significa se não se entrevem de forma de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentindo positiva a autora afirma que "ler é compreender e que compreender é, sobre tudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É o processo que envolve a ativamente o leitor, à a medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão".

Neste processo de compreensão não pode posterior ao aprendizado da leitura e sim concomitante. Ao aprender a ler conforme explicamos mais adiante, o aluno deve construir formas de interagir com o texto que permitam uma relação aberta com aquilo que será lido. Ou seja, a aprendizagem da leitura precisa ocorrer a partir de um enfoque amplo, conforme evidenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

"A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc. não se tratam simplesmente de extrair informações da escrita decodificando-a letra por letra palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente a compreensão na quais os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita". (BRASIL, 1997, p. 53).

Portanto, em sentido amplo a leitura deve envolver uma construção de significados por parte do leitor deve permitir o estabelecimento de relações entre o conhecimento do assunto, tipologia do texto, as experiências anteriores do leitor com as idéias definidas d autor.

1.8- PROCESSO INICIAL DE LEITURA

De acordo com a pesquisa desenvolvida por FERREIRO e TEBEROSKY (1981), no início do processo de aprendizagem da toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. O que elas não compreendem é que a escrita representa o som das palavras, e não objeto a que o nome se refere para entender a natureza do nosso sistema de representação escrita a criança precisa formular resposta para duas perguntas fundamentais: “O que a escrita representa?” e “Qual a estrutura do modo de representação da escrita?”. Enquanto não encontra resposta satisfatória as referidas perguntas as crianças continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. De acordo com FERREIRO (2000), uma das idéias mais surpreendentes (surpreendentes para olhos alfabetizados) construídas pelas crianças no início do seu contato com o mundo da escrita é a distinção entre “o que esta escrita e o que se pode escrever”.

Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói duas hipóteses que vão acompanhá-las por algum tempo durante o processo de alfabetização: de que é preciso um numero mínimo de letras – entre duas e quatro – para que seja escrita alguma coisa; e de que é preciso um domínio de variedade de caracteres para que uma serie de letras “sirva para ler”. Conforme explicita FERREIRO e TEBEROSKY (1981, p. 47),

“Para que um escrito sirva para ler, não basta que possua caracteres identificados como letras. É preciso certa quantidade de caracteres, variável entre dois e quatro, que, na maioria dos casos situa-se em três”.

WEISS (2001, p. 33) chama de hipótese de leitura: “as idéias que as crianças constroem sobre o que esta ou não grafado em um texto escrito e o que se pode ou não ler”. Em uma fase muito inicial, encontram-se crianças para quem as letras ainda não são objetos substituídos (objetos cuja função é representar outros

objetos). Isto é, uma série de letras junto a uma imagem é apenas letra e quando se lê, lêem-se apenas os nomes das letras. Em um segundo momento, as crianças já atribuem as letras à função de substituir o objeto, conforme esclarece Weisz, porém ainda com restrições, uma vez que isso só ocorre em relação a os nomes:

“Depois que as letras se tomam objetos substituídos, as crianças costumam a pensar q qualquer coisa que esteja escrita de uma figura deve se o nome da figura. Elas imaginam também que, se em uma caixa de remédio há algo escrito, deve ser “remédio” ou, quem sabe, “pílulas”. A hipótese de que o que este escrito o que esta escrita à imagem deve ser seu nome fica evidente quando perguntamos às crianças que não sabe ler o que se lê em uma figura e elas respondem: “uma bola” (ou “uma boneca”, ou “uma bicicleta...”), e quando perguntamos o que este escrito junto da bola ela diz apenas “bolas” (ou “boneca”, ou “bicicleta”, omitindo o artigo indefinido). Essa distinção sutil é sistemática e caracteriza o que Emilia Ferreiro chamou a “hipótese do nome”. Isto é, que no início as crianças pensam que o que se escreve é apenas os nomes”. (WEISZ, 2001, p.2).

Ao realizarem experimentos com crianças de vários países, de línguas e classes sociais diferentes, Emília Ferreiro e colaboradores constataram como evolui a distinção entre o que está escrito e o que se ler e como as crianças compreendem a natureza do sistema de escrita. Em suas pesquisas descobriram que, em torno dos quatro ou cinco anos, as crianças costumam pensar que os substantivos precisam estar escritos para que se possa ler um enunciado.

“Quando uma criança desenha um menino jogando bola; o que aparece no desenho é o menino e a bola, tudo mais é inferido por quem o interpreta quando olha para o desenho e diz: “O menino esta jogando bola”.Ao ler para a criança a oração “A menina comprou caramelo”. A criança a repete corretamente. Se lhe perguntarmos onde esta escrita “menina” ou “caramelo” não terá dificuldades em assinalar algumas das palavras escritas, mais não lhe ocorrerá que o verbo, e muitos menos os artigos estejam escritos. De acordo com análise realizada pelas crianças desse nível, existem partes escritas em excesso, e bastariam apenas duas palavras: “Menina” e “Caramelo” para poder ler uma oração completa”. (WEISZ, 2001, p.1).

A autora advertiu para a importância de observarmos que as idéias das crianças evoluem no sentido de buscar a correspondência termo entre o falado e o escrito e que esta evolução não depende da capacidade de decifrar ou do conhecimento que as mesmas possuem das letras e sim de uma construção conceitual sobre a natureza do sistema de representação. E esta evolução estaria mais relacionada às oportunidades de contato com a leitura e a escrita em situações significativas, mais ou menos da mesma forma que ocorre com a aprendizagem e da linguagem oral:

“Na língua oral não se aprende um fonema, nem uma sílaba e nem uma palavra por vez. As palavras são aprendidas, são desaprendidas, são definidas e são redefinidas continuamente. Não a um processo cumulativo simples unidade por unidades, mas organização, desestruturação e reestruturação continua”. (WEISZ, 2001, p.31).

Após a hipótese de o nome estar bem estabelecida, inclusive com a construção da idéia de estabilidade da escrita, ou seja, uma vez escrita um nome junto a uma imagem mesmo que se substitua a imagem o nome continuara a dizer aquilo que se leu anteriormente. As crianças começam a analisar as propriedades do texto escrito junto ao contexto escrito que esta sendo interpretado. E a primeira análise que as crianças conseguem fazer diz respeito à quantidade de fragmentos que compõe um enunciado procurando atribuir um nome a cada fragmento relacionando-o à imagem. Em seguida começam a analisar as propriedades qualitativas do texto, preocupando-se com as letras iniciais e finais de cada fragmento para atribuir um significado condizente com as letras que conseguem identificar.

FERREIRO (2001), evidencia que as crianças interpretam os diversos que encontram ao seu redor como livros, embalagens, placas, cartões, anúncios históricos etc., antes de conseguirem ler no sentido convencional do termo e para que possamos acompanhar os processos de construção do conhecimento na alfabetização é fundamental que compreendamos como evoluem as idéias das crianças sobre a leitura, pois isto nos leva a perceber que aprendizagem alguma começa do zero; o estudo do que a criança trás consigo antes de ensinar o processo de escolarização é essencial para saber sobre que bases serão possíveis estimar que tal ou qual informação (apresentada nesta data ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança.

SMITH (1999), considera o processo de leitura como um processo no qual, para obter significados, o leitor recorre à fonte de informações visuais e não-visuais a informação visual é caracterizada principalmente como a informação gráfica disponível (as próprias letras, seus agrupamentos, a disposição das matérias gráficas, os sinais de pontuação, etc.). A informação não-visual pode ser caracterizada como o conhecimento da língua que o leitor possui, assim como o conhecimento dos temas envolvidos. Apesar de estas caracterizações serem feitas a partir das perspectivas do leitor adulto. O autor considera que qualquer leitor

procede da mesma forma, embora defenda a necessidades de investigações minuciosas para descobrir quais informações visuais a criança pode processar antes de ser um leitor convencional, e qual é a informação não-visual que essa mesma criança esta em condições de usar. E o autor esclarece:

“Quanto menos informação não-visual você tiver quanto estiver lendo, mais informações visuais você precisara. (...) O fato de que a informação visual e não-visual pode de certa forma ser substituída entre si é crucial pela seguinte razão a um limite rigoroso para a quantidade de informação visual com a qual o cérebro pode lidar”. (SMITH, 1999, p.21).

Na verdade não são os olhos responsáveis pelo que vêem mais sim o cérebro a funções dos olhos é de colher informações visuais na forma raios de luz transformando um impulso de energia nervosa que vai através do nervo óptico em direção ao cérebro à leitura depende mais daquilo que está por traz dos olhos da informação não-visual do que a informação não visual. Se o leitor estiver ansioso terá a probabilidade para a visão túnel e a visão túnel acontece devido ao acúmulo de informação visual no cérebro.

“Confiar demais na informação visual pode sobre carregar a capacidade do cérebro de tomar decisões e resultar uma visão túnel, quando somente algumas poucas letras são vistas de cada vez ao invés de frases inteiras”. (SMITH, 1999, p.38).

Considerando que os procedimentos de literatura são semelhantes no aprendiz e no leitor adulto, precisamos considerar que ao ensinarmos as crianças a ler devemos proporcionar situações em que elas tenham que proceder como soubessem ler. Para isso o professor deve fornecer informações sobre o texto a ser lido, explorar o contexto e o portador e permitir que os aprendizes utilizem todo o conhecimento que possuem para descobrir o que esta escrito. No próximo item abordaremos essas questões.

1.9- O ENSINO DA LEITURA NO INICIO DA ESCOLARIZAÇÃO

Mesmo antes de serem alfabetizados as crianças já participam de práticas de letramento, escutando histórias contadas pela mãe, colegas e familiares ou por meio do contato com diferentes fontes de informação escrita como: jornais, revistas, placas, televisão, rótulos e tantos outros que oferecem o contato com os usos sociais da escrita no cotidiano.

De acordo com os PCNS de Língua Portuguesa (BRASIL,1997, p. 38):
“um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a sua necessidade”.

Que conseguem utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. Portanto, é preciso oferecer ao aprendiz os textos do mundo: não se forma bons leitores solicitando aos alunos leiam apenas durante as atividades na sala de aula, no livro didático ou porque o professor pede. Eis a primeira e talvez mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho coma diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não formaremos leitores competentes.

É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que bons leitores utilizam como: que antecipem que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio, que verifiquem suas suposições - tanto em relação à escrita, quanto ao significado. É por isso que se diz “aprender a ler lendo”, de compreender a natureza e funcionamento do sistema alfabético dentro de uma pratica ampla de leitura.

SOLÉ (1998, p. 51), afirma que: *“o uso significativo da leitura na escola também é muito motivador e contribui para incentivar a criança a aprender a ler e a escrever”.* Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, parece que nos referimos apenas á existência de materiais e livros adequados, a riqueza desses recursos sempre deve ser bem recebida, porém o que mais a criança a ler e a escrever é ver o adulto lendo ou escrevendo, assistir a leituras em grupos pequenos ou grandes, tentar sentir-se aprovadas em suas tentativas de leituras.

Nas primeiras etapas da aprendizagem, leitura e escrita se apóiam mutuamente no adulto especialista, uma repercute na outra. Por esta razão, algumas vezes devemos falar da escrita e o único requisito é ter acesso a esses textos. Assim no inicio da leitura são de grande utilidade os livros ilustrados, as historias tradicionais, os textos conhecidos por meio dos quais as crianças aos seus conhecimentos poderão tentar adivinhar o que vai acontecer ou o que tá escrito:

“Aprender ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido aquilo que se

pede para que ela faça que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-los que tenha a seu alcance ajuda insubstituível do professor, que pode transforma em desafios apaixonante o que para muitos é um caminho duro o cheio de obstáculos”. (SMITH, 1999, p.65).

Se examinarmos primeiros as habilidades específica que os leitores fluentes utilizam, teremos uma base para considerar o que os leitores iniciantes devem aprender. Fazer isto ajudará a evitar a falácia de confundir a natureza da leitura com a maneira pela qual a leitura é ensinada. SOLÉ (1998), afirma que a atividade de leitura dos leitores experientes esta dirigida pelos objetivos que pretende mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação determinada, ou quando precisamos formar uma idéia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa.

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial por que determina tanto estratégias responsáveis pela compreensão, quanto ao controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. Enquanto lemos e compreendemos, tudo esta certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo estamos controlando o que vamos compreendendo. Para alguém compreender o texto é imprescindível verificar se e explicar o continuo estabelecimento entre aprender a ler e ler para aprender. *“Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente”.* (SOLÉ, 1998, p.46).

De acordo com KLEIMAN (1995, p. 31), quando falamos em estratégias de leitura falamos em operações regulares para abordar o texto que podem ser inferidos a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, que faz perguntas sobre o texto, dos resumos como também da maneira com que ele manipula o objeto. Se sublinhar, se apenas folhear sem se deter em parte alguma; vamos atrás e reler, procurar significado que ocorre no texto ou ate mesmo procurar um exemplo de um conceito, consiste, em grande parte, em utilizar conhecimentos sobre o qual matemos reflexão.

As estratégias do leitor classificam-se em duas: estratégias meta cognitivas são utilizadas no sentido de sermos capazes de explicar a nossa ação: primeiro auto-avaliar constantemente a própria compreensão, segundo, determinar um objetivo para a leitura em que o leitor tem controle para dizer quando ele esta entendendo um texto e souber dizer para que ele esta lendo. Nas estratégias

cognitivas, estão o jogo as operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ao nível consciente para atingir um objetivo de leitura, por exemplo: a fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida e cuidadosamente de diversas maneiras dependendo das necessidades momentâneas realizada estrategicamente e não através de regras.

“O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam se transferidas sem maiores dificuldades para situações de leitura múltipla e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas além de fomentar suas competências como leitoras”. (SOLÉ, 1998, p.70).

Um dos objetivos ausentes do programa de alfabetização de crianças é o de compreender a função da língua escrita na sociedade. As crianças que crescem em lares onde há pessoas alfabetizadas e onde a leitura e a escrita fazem parte das atividades do cotidiano, encontram mais instrumentos para compreender as funções sociais da leitura na vida dos indivíduos, enquanto as crianças que crescem em lares com baixo nível de alfabetização dependem unicamente do trabalho da escola em oferecer materiais e situações de aprendizagem de leitura, mostrando assim a sua importância dentro e fora da escola.

Mesmo as crianças que crescem em um ambiente rico em experiências de alfabetização apresentam muitos problemas para compreender a relação entre a linguagem oral e as formas gráficas. O desenvolvimento e a construção da alfabetização, sem dúvida, ocorrem, em um ambiente social, mas as práticas sociais como as informações não são recebidas passivamente pelas crianças. A fim de compreender, elas transformam os conteúdos recebidos e registram informações (...)

“As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas”. (FERREIRO 2001, p. 19).

De acordo com SOLÉ (1998, p. 52): *“Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”*. E como a criança pode aprender a decodificar significativamente sem que isso se torne uma tortura para ela? É aprender a correspondência entre os sons da linguagem e o conjunto de signos gráficos.

Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso o texto cuja leitura transformou em objetivos. Esse texto possui uma série de características e sistemas de símbolos, por um código. Para ter acesso ao texto é preciso ter acesso a seu código.

O bom leitor deve ser capaz de fazer uma prévia sobre o que ler através das estratégias que emprega. Desta forma, se no processo de ensino da leitura for priorizado o código e não o significado e o objetivo dos atos de leitura podem estar dificultando as possibilidades de leitura compreensiva por parte das crianças. Neste sentido, é necessário encaminhar as crianças para leitura reflexiva de todos os indícios de um texto, desde o título, o portador, até a estrutura, para que elas possam antecipar o que vão ler e com isso possam evitar erros de leitura. Ao proceder desta maneira a criança guia sua leitura pelo sentido e aprende o valor social e as várias funções que a leitura desempenha no seu cotidiano, estimulando também sua aprendizagem, pois uma criança encontra dificuldade para aprender a ler se esta leitura não significativa para ela.

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo será mostrado as fases de aprendizagem e seu desenvolvimento no decorrer de nossas vidas, sabemos que vivemos em constantes transformações, somos como uma laboratório, onde nos descobrimos constantemente. A aprendizagem acontece desde o momento que nascemos e só para quando morremos, e seu desenvolvimento depende de vários fatores que veremos a seguir.

2.1 - IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM

A importância da aprendizagem varia de espécie a outra. Entre os animais inferiores como os protozoários, a capacidade de aprendizagem constitui apenas uma pequena parte em comparação com espécie humana. A medida que se eleva na escala animal, aumenta as capacidades para aprender, com a diminuição dos componentes intuitivos inatos.

De todos os animais, o homem é o que possui menor número de reações inatas, fixas e invariáveis. Possui uma infância longa e com maior oportunidade e capacidade para aprender por meio de experiências, ou seja, aprendizagem adquirida.

A aprendizagem humana se inicia antes mesmo do nascimento e continua até a morte. Logo que chega ao mundo extra-uterino o ser humano precisa

aprender, a se adaptar às situações desconfortáveis como: calor, frio, umidade, etc., aprende a reivindicar utilizando o instrumento de que dispõe (o choro) para conseguir alimentação, carinho, afeto, etc.

Na continuidade deste processo, o indivíduo tem de aprender quase que totalidade de seus comportamentos.

Como seríamos se contássemos apenas como o nosso equipamento inato? Certamente teríamos o mesmo destino que “os meninos lobos”.

“No ano de 1921, duas crianças de aproximadamente três (3) e oito (8) anos foram descobertas por um casal de missionários na Índia. Tais crianças viviam, desde tenra idade, com um bando de lobos. Provavelmente foram perdidas ou mesmo abandonadas na selva e passaram a fazer parte da família lobo. As crianças-lobo foram capturadas e levadas para a casa das missões. Chamaram de Amala ao mais jovem e de Kamala o mais velho, ficaram sob os cuidados do missionário. Entretanto não apresentaram nenhuma característica humana. Possuíam um horrível aspecto físico, com a cabeça deformada, o corpo coberto de feridas, as mandíbulas anormalmente desenvolvidas, os dentes caninos alongados, a mucosa da boca extremamente vermelha. Andavam de quatro patas. À noite seus olhos mostravam fosforescência semelhante à dos lobos e durante o dia enxergavam pouco, isto talvez se dava ao fato de que permanecia nas tocas durante o dia e saíam à noite à cata de alimentos, como os lobos. Possuíam olfato apuradíssimo para a carne e podiam desenterrá-la guiando-se apenas pelo o cheiro. Comiam diretamente com a boca, sem o auxílio das mãos, rosnavam e mostravam os dentes para as pessoas que se aproximavam. A criança mais nova morreu cedo, mais Kamala viveu durante alguns anos depois e aprenderam algumas formas de comportamento humano, como ficar de pé e falar algumas palavras”. (COUTINHO, 1986, p. 23).

Diante do exposto, vimos que, além das estruturas neurofisiológicas naturais, o ser humano necessita de um ambiente sócio-humano adequado para o desenvolvimento de suas próprias características e capacidade de aprendizagem.

A aprendizagem é sem dúvida de grande importância para a melhoria e qualidade de vida e sobrevivência da espécie.

Vendo por este prisma positivo, a aprendizagem contribui para a descoberta e utilização de novas técnicas e aperfeiçoamento do conhecimento, através de gerações anteriores. Como produto da interação desta pode citar; a evolução na medicina, nas artes, na ciência moderna e no campo filosófico.

Com o objetivo de tornar a aprendizagem mais eficiente é que há uma grande preocupação em criar mecanismos que levam à sua facilitação; pois, o mundo moderno passou a solicitar do homem tarefas cada vez mais complexas de

serem aprendidas, desde uma simples operação aritmética à operação de complicados computadores ou ainda delicadinhos cirurgias.

Os estudos sobre aprendizagem, suas características e fatores que nela influenciam vem constituindo interesse não só a psicólogas, mas principalmente a educadores, orientadores, professores, pais e acadêmicos. Com isso muitas contribuições são dadas para a solução de problemas na área da educação, com relação à escolha de métodos didáticos, organização de programas e currículos à formulação de objetivos.

2.2 - APRENDIZAGEM COGNITIVA

Pode – se entender aprendizagem a partir das mudanças ocorridas no comportamento o modo de agir, pensar e sentir do individuo que aprende, reage e pensa sobre o que faz ao inteorizar o objeto de sua aprendizagem.

A aprendizagem cognitiva está relacionada aos elementos de natureza intelectual onde o aprendiz re-elabora o conhecimento adquirido, a menos que a interiorização ocorrerá por meio da memorização se constituirá assim numa coleta de informações, deixando de ser uma aprendizagem. E que elementos são esses?

Segundo LENLE (1990, p. 10), pode – se destacar a percepção, raciocínio, atenção, memória, da seguinte forma:

PERCEPÇÃO – A percepção leva o individuo a aquisição de conhecimentos pela estimulação dos órgãos dos sentidos, que percebem, entregam e interpretam as informações colhidas do ambiente em suas experiências vividas.

ATENÇÃO – Esta leva o individuo a selecionar quanto aos aspectos: intensidades dos estímulos, novidade e grau de necessidade.

GENERALIZAÇÃO – Leva à aquisição de conceitos mentais organizados sob a forma de idéias gerais que transcendem à percepção particular de uma situação, um objeto ou uma pessoa – o conceito geral é considerado para todos os indivíduos da mesma espécie, embora a aprendizagem se dê de forma diferenciada.

A primeira etapa na formação dos conceitos é a percepção do objeto, mais tarde sua imagem, poderá ser associada a outros objetos ou situações com abstração e atributos; frutos de sua generalização que será expresso através de suas ações e da linguagem.

MEMÓRIA – Não possuem as funções de reconhecimento, de evocação, de fixações envolvidas com os demais processos necessários à compreensão, embora colabore com as funções do raciocínio e da generalização que possibilitam a retenção para ser lembrada quando for invocada pelo o indivíduo.

A aprendizagem afetiva compreende atitudes preferências do indivíduo. Estas preferências estão relacionadas a estados afetivos como apreciação, admiração, satisfação, afeto, etc; com relação o objeto de sua aprendizagem e contribuem para a transformação ou aperfeiçoamento da personalidade de quem esta aprendendo.

Uma aprendizagem assim que envolve todos estes fatores se torna mais eficiente, uma vez que o sujeito que pretende realiza-la esta estimulada positivamente, tornando-a uma atividade prazerosa, haja vista a predisposição do aprendiz.

Dentre a prática escolar observa-se uma preocupação no sentido de ajustar o educando ao meio socialmente, e em tornar a aprendizagem uma tarefa apreciativa e agradável, mas o que se tem constatado é um numero cada vez maior de alunos que estão perdendo o gosto pelo estudo. Talvez este fato seja provocado pelo o atraso tecnológico das escolas uma vez que fora dos muros desta é possível obter informações mais rápidas e gerais do que está acontecendo no planeta.

Diante de uma nova aprendizagem e sendo esta por afetividade, o aprendiz inclui outros conhecimentos subjacentes que vão ser utilizados cotidianamente pela a vida a fora.

Quem aprende a dirigir um carro pela a apreciação, por exemplo, aprende também a respeitar as leis de trânsito.

Na escola, o professor deverá sempre oferecer oportunidade de aprendizagem, preparando situações que venham despertar o agrado e a satisfação que levem a afetividade durante o ato de aprendizagem.

2.3 - CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

O fenômeno da aprendizagem está sujeito a condições biopsicológicas, sócio-ambientais que podem ser influenciadas por fatores internos e externos ao organismo.

Na verdade, sabe-se que a aprendizagem é um processo que, uma vez iniciado com o nascimento, só finda com a morte. Isto significa que em qualquer situação, etapa, o indivíduo está aprendendo, sendo que à medida que aprende varia seu comportamento, seu desempenho, sua ótica, seu enfoque. (ZANELLA, 2000 p. 24).

Pode-se dizer que a maturação é uma condição biológica que se apresenta como um fator essencial à aprendizagem. Podemos defini-la, como sendo as diferenciações estruturais e funcionais do organismo que permite a gradatividade dos comportamentos à execução eficiente, sem treino anterior na espécie humana e se apresenta com uma progressão semelhante para todos os indivíduos da mesma espécie.

O resultado das modificações orgânicas e psíquicas (maturação) decorre de fatores hereditários, mas só isso não é suficiente para que ocorra a aprendizagem. Esta também decorre da integração-maturação mais a condições ambientais normais.

Como cada indivíduo amadurece de acordo com seu próprio ritmo, não existem aspectos comuns de maturação, embora as escolas formais optem por agrupar crianças da mesma faixa etária, supondo-se que as mesmas possam apresentar certas características em comum, o que na maioria das vezes tem se mostrado irreal. *“Enquanto a aprendizagem tipicamente ocorre quando o indivíduo responde e recebe estimulação de seu ambiente externo, a maturação requer somente crescimento interno”.* (GAGNÉ, 1980, p. 5)

É o processo de maturação um dos fatores que determina a prontidão para aprendizagem, e sendo este um processo ativo, o organismo tende a se adaptar às condições variáveis do ambiente, como ventilação, iluminação, temperatura, etc.

Quanto às condições físicas (corpo humano) podemos destacar os órgãos dos sentidos em que a perda de um destes acarretará o empobrecimento dos conhecimentos do aprendiz.

As condições socioeconômicas contribuem na capacidade de assimilação tornando a criança capaz de comparar o real com o irreal, podendo fazer julgamentos a respeito da verdade e da mentira pela sua inter-relação social.

O julgamento ao grupo vai proporcionar ao indivíduo compreensão de regras (de jogo) partindo de premissas para chegar à conclusão do objeto.

Os contatos sociais da mesma faixa de idade conduzem ao aparecimento do lógico concreto.

Boa parte do tempo da criança é passada nas dependências da escola aonde se presta à aprendizagem da leitura e escrita, contagem, ciências naturais e humanas, bem como o desenvolvimento de atividades sócio-culturais.

O relacionamento professor-aluno, aluno-professor, são condições necessárias a uma aprendizagem eficiente, assim como o comportamento afetivo, que até os sete anos aproximadamente possui características realistas. Agora as reações emocionais do escolar sofrem análise racional, há um domínio mais preciso do controle das formas de expressar e agir.

Outra condição também merece consideração. Nossa ação pedagógica não deve fazer do nosso educando o produto da indenização e expansão filosófica capitalista, mas sim um sujeito que tenha acesso às informações verdadeiras, que o levem ao conhecimento válido hoje e que não lhe seja absoluto amanhã, quando for preciso sua aplicação em experiências atualizadas pela evolução social, processo este, natural do conjunto humano que forma as sociedades de cada época, mas que integram o velho com o novo.

2.4 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO PRÉ-ESCOLAR

A fase da vida que vai dos três aos seis anos de idade é mais conhecida como segunda infância ou fase pré-escolar, e também chamada de período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. O pensamento da criança ainda não capaz de realizar operações mentais mais complexas. Este período é dividido segundo o mesmo teórico (PIAGET, 1975) em: Estágio do Pensamento Egocêntrico: que varia de dois aos quatro anos de idade e Estágio do Pensamento Intuitivo: de quatro a sete de idade aproximadamente.

No primeiro estágio, do pensamento egocêntrico a criança pensa de acordo com as suas percepções imediatas, seu mundo é bastante limitado. Se não lhe permitirmos que permaneça com um objeto cortante, ela não entenderá os motivos da proibição. É neste estágio que a criança costuma atribuir vida dos seres inanimados, como planta, brinquedos, etc.

No segundo estágio a criança possui o pensamento intuitivo numa fase de transição para o nível de desenvolvimento cognitivo mais elevado, que se aproxima do uso das capacidades mentais concretas ou operações concretas. O pensamento intuitivo da criança é um melhor controle de seus processos de pensar e mais capacidade de representação mental pelo processo cognitivo de descentralização da concentração (que antes girava em torno de um único objeto e agora o campo de suas percepções vai mais longe).

Apesar de ser uma fase confusa e de erros, ela deve ser encarada pelo professor como positivo, dado o fato da criança estar ampliando seu campo de generalização em busca do que Jean Piaget chamou de equilíbrio pela desequilibração.

Durante o ensino da leitura e escrita por falta de compreensão deste processo evolutiva, professores abordam a criança com “gritos e sacalões” ao cometer estas confusões diante do objeto da leitura. Assunto que trataremos mais adiante.

2.5 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA IDADE ESCOLAR

A terceira infância é denominação dada ao período de vida que se estende dos sete aos doze anos de idade, chamada também de fase escolar e a qual coincide com o Estágio das Operações Concretas, denominada por Jean Piaget, onde o pensamento da criança parece evoluir como resposta ao seu processo evolutivo, tornando-se mais eficiente. O desenvolvimento cognitivo nesta fase tem um aspecto altamente positivo comparado com o da fase anterior, considerado de certa forma negativo ou de retrocesso. Segundo PIAGET (1975, p. 37):

A etapa de Operações Concretas é caracterizada pela capacidade de aplicar operações lógicas, coerentes e concretas a pensamentos e

solução de problemas. Os novos conceitos de permanência e conservação se desenvolvem à medida que a criança aprende que volume, peso e números podem permanecer os mesmos, apesar das alterações na aparência externa. A criança utiliza experiências e modelos passados, e continua a fundamentar-se neles, a fim de apoiar uma estrutura para a explicação de ocorrências.

É nesta fase escolar que a criança adquire um sistema mental organizado, seu pensamento é mais ampliado. As operações mentais concretas através da qual a criança é capaz de adquirir os conceitos de adição, subtração e multiplicação, são operações lógicas, e outras como idéias de tempo, espaço e relações interpessoais, são infralógicas. É nesta idade também que a criança salienta outras propriedades como a responsabilidade o que significa que ela poderá rever cadeias de pensamentos e reinterpretá-lo.

O desenvolvimento cognitivo da fase escolar representa um importante passo para o pensamento abstrato superior encontrado na fase adulto. As operações mentais deste período escolar são concretas porque ainda está ligado ao mundo imediato, real concreto da criança, onde possa ser analisado concretamente.

Apesar de a criança ser capaz de realizar operações mentais, ela ainda não tem a prontidão necessária para perceber a idéia do pensamento como instrumento gerador de novas possibilidades. Isto é, ela é capaz de resolver problemas lógicos, mas ainda não é capaz de construí-los.

2.6 - DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL NA IDADE ESCOLAR

Com relação às mudanças do processo evolutivo, percebe-se que o desenvolvimento mental escolar representa um período relativamente calmo, sem grandes dramaticidades em comparação com outros estágios evolutivos já referidos. O processo mental da criança possibilita-lhe operar reversivamente, evitando as contradições. O seu relacionamento social é integrado e cooperativo, fazendo com que surja a afetividade entre os indivíduos de seu grupo.

Nesta linha de pensamento podemos destacar outros fatores que os grupos exercem sobre o escolar. Entre os quais, segundo COUTINHO (1986), podemos destacar:

- O apoio social – quando sentem necessidade de compartilhar as frustrações com os companheiros da mesma idade.

- Modelos a imitar – o companheiro cumpriram a função de servir de modelos.

- Diferença de papéis – a criança aprende interagindo com outros da mesma idade, determinadas regras, relacionamento com autoridades, aprende a elaborar sua própria função como criança, aprende que a sociedade funciona de diferentes maneiras.

- Auto avaliação – a criança tende a agir de acordo com os padrões dos seus grupos, diferenciando-se dos padrões familiares.

- O escolar dá muita importância às habilidades, daí a procura das coisas que sabe fazer, é aí então que a escola exerce um importante papel na formação da personalidade da criança. A imagem e conceito que a criança fará de si própria receberá grande influência de sua experiência social.

- Se os indivíduos com os quais interage lhe projetarem uma imagem de pessoas dinâmica e ajustada seu comportamento tenderá por este caminho, caso contrário será de retração e fracasso. Salvo os casos excepcionais.

2.7 - A LINGUAGEM NA FASE ESCOLAR

A prática da linguagem escolar se apresenta no início da alfabetização com progresso em direção a linguagem socializada, para poder se expressar de modo convencional ao mundo do adulto, mas ainda é observável frações de linguagem egocêntrica. Geralmente nesta fase a criança aprende as formalidades da língua, mas os elementos fundamentais à estrutura da linguagem já foram adquiridos na fase egocêntricos (fase anterior de seu desenvolvimento). Segundo (PIAGET, 1975, p 46):

“A linguagem expressiva é importante para evitar que a criança se sinta bloqueada, tanto emocional como socialmente. As crianças que não conseguem se expressar adequadamente pode ficar propenso a exibir um comportamento agressivo ou ter crises de raiva”.

Se pararmos para observar o desenvolvimento de uma criança, certamente notaremos mudanças em seu comportamento, em suas relações sociais e em seu desenvolvimento físico. E não poderia ser diferente com a linguagem.

A linguagem articulada é uma habilidade que se desenvolve gradativamente por todo período escolar e demais fases subseqüentes.

Para quem trabalha ou mantém contato com criança nesta fase é perfeitamente perceptível quando ela começa a sentir necessidade de ser compreendida no seu grupo e pelo o adulto. Isto acontece quando ela procura convencer membros de seu grupo a aceitar regras em jogos, brincadeiras quando alguém vem a infringir ou quando procura justificar ao adulto determinadas ações praticadas por ela – a criança. É como acontece conosco que também desenvolvemos a oratória à medida que adquirimos mais vivencias social e cultural.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo será feito uma abordagem sobre os diversos fatores do processo de alfabetização, pois a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições o professor terá de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

A alfabetização tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar.

3.1 - AS DIFICULDADES DE SE ALFABETIZAR

A prática da alfabetização, aparentemente parece ser uma tarefa fácil, no entanto tem sido objeto de preocupação não só para professores envolvidos nesta ação, mas também para educadores, sociólogos, psicolingüísticas, acadêmicos, etc. Preocupados com o fracasso escolar desta série e os problemas a

ela subjacentes, é que têm surgido no mercado inúmeras publicações focalizando este assunto.

Quando se fala desta prática, a primeira preocupação do professor alfabetizador é de como fazer os alunos lerem e escreverem sem causarem maiores transtornos em sala de aula em função de que ao final do ano letivo estes alunos possam alcançar resultados considerados satisfatório em termo de quantidade de alunos a serem promovidos à série seguinte.

Entre outros problemas que afetam o ensino aprendizagem da leitura e escrita, podemos destacar a ação pedagógica do alfabetizador e o método. Podemos destacar ainda o período destinado ao curso desta serie, que vem se mostrando insuficiência para se trabalhar o que se tem para trabalhar, considerando que alfabetizador hoje não é apenas ensinar a criança a ler e escrever utilizando lápis e papel, a sociedade lhe esta exigindo muito mais que isto, está exigindo que o aprendizado destas, tenha uma função social e política.

Entre outros problemas há também os que são complexos e em sua complexidade, são ainda imperceptíveis aos olhos de alguns professores que por um motivo ou outros os desconhecem, contribuindo assim para o sucesso ou fracasso escolar.

Nas aulas de alfabetização, muitas vezes, é dada uma ênfase muito grande ao processo de ensino, deixando-se, na prática, o processo de aprendizagem relegado a um plano secundário. Obviamente, o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de um grupo de alunos; nesse sentido, é um ato coletivo. A aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como costuma dizer, cada um aprende segundo seu metabolismo.

Uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada. Ambos começam a procurar uma entrada para esse mundo, para descobrir como o sistema de escrita funciona. neste caso, tudo é difícil e não faz sentido pretender aprender o que se precisa numa ordem de dificuldades escolhida de antemão e com exemplos facilitadores. Também não existe hipóteses naturais, organizadas em etapas ou períodos. Inútil começar-se com escritas ideográficas,

pictográficas ou convencionais, para se chegar a uma escrita fonográfica; ou vice e versa. A única coisa importante são os conhecimentos que cada um tem, construídos pelos indivíduos, por influencia da cultura onde vivem, ou elaboradas criativamente pelo próprio pesquisador. Se pudesse partir de uma linha predeterminada de construção do conhecimento, já teríamos, há quinhentos anos, decifrado o sistema da escrita Maia.

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livro ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno seja ele quem for, parte de um ponto inicia zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenados.

A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno acompanha ou fica para trás, neste ultimo caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno desta vez aprende, se ainda não aprender, repete-se mais uma vez, remanejam-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progredirem, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e não soube aproveitar.

O método da cartilha não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando diz que se faz a verificação da aprendizagem através de ditado, provas, etc., na verdade, está verificando não se o aluno aprendeu ou não, mas se o aluno sabe responder ao que se pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que ao aluno manifeste.

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de ensino aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas idéias a respeito do que aprende, isto pode ser feito não de maneira dissertativa (como faz o professor quando ensina), mas através de realizações 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, ele coloca, nessas

atividades, seus conhecimentos. Como 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 ao certo ou se está tomando decisões equivocadas, estranhas e incorretas.

Um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e aprendizagem de maneira equilibrada e adequada. O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero expectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos.

“A prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes lingüísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento. Uma outra consideração a ser feita é que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural.” (SOARES, 1998, p. 49).

Deixar o aluno construir seus conhecimentos é fundamental como atividade própria do aluno, ensiná-lo, ajudá-lo a progredir é fundamental como atividade do professor como objetivo de que dá a razão de ser de uma escola.

Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisa-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento ensinar é diferente.

3.2 - O PROFESSOR ALFABETIZADOR

A ação do alfabetizador também é um fator de relevância que vai contribuir para resultados positivos ou negativos do rendimento escolar.

A habilitação secundária, isto é, habilitação em magistério para o ensino fundamental, pouco subsidio nos oferece para uma prática na prática. Muitos de nós deixamos esse curso com poucas condições de ajudar o aluno a dominar o processo de aquisição de leitura e escrita, uma vez que o ensino nesta etapa,

necessariamente requer uma diferenciação no sentido de selecionar profissionais preparados e classificados para trabalhar com o ensino da leitura e escrita, pelo fato deste ser uma tarefa de difícil realização, caso o professor esteja despreparado para tal. A afirmação abaixo exprime o que acabemos de dizer:

“Todos sabemos que a escrita e a leitura constituem na escola o primeiro esforço e o primeiro tormento de um ser humano necessitado de submeter a própria natureza e os imperativos da civilização”. (Maria Montessori, apud MICOTTI, 1987, p. 3).

Na esfera teórica é visível a desatualização dos professores quanto as novas descobertas e inovação no campo educacional, caindo estes no comodismo dos modelos já existentes, impedindo assim, o afloramento da criatividade para superar as dificuldades que ora surgem em sala de aula.

O professor inexperiente, sem embasamento teórico ou conhecimento de causa do que seja o processo de aquisição da leitura e escrita para a criança em fase de alfabetização, está sujeito a uma posição de incapacidade para realizar um trabalho produtivo e qualitativo para a comunidade escolar e a sociedade. E ainda corre o risco do descrédito de si próprio, onde muitas vezes prefere abandonar as classes de alfabetização por considerar que tal ação pedagógica é um sacerdócio de um ou outro professor que traz consigo ao nascer.

O ensino da leitura e escrita hoje, mas que um problema constitui um desafio para professores envolvidos neste processo. É mais que ensinar a ler e escrever é compreender como a criança concede este ato, para não podermos ajudá-la a compreender o mundo o qual está inserida – o mundo dos letrados, intelectuais, também o mundo social e político.

3.3 - O MÉTODO

A questão do método é a grande preocupação do professor alfabetizador em saber qual o melhor entre aqueles já testados, avaliados e atestados à sua utilização.

No método escolhido, costuma o professor depositar toda a carga dos resultados ao final de sua ação pedagógica. Mas, por maiores que sejam as

preocupações dos professores, elas esbarrando no comodismo dos modelos prontos que caem como receita, e ao ver-se diante dos resultados negativos, se quer revêem os ingredientes, ou seja, rever técnicas, o próprio método, fazer observação, etc.

O apego a este ou aquele método sem termos do que podemos alcançar com sua utilização, é pouco, é limitarmos diante de nossas capacidades observadoras e criativas, já que a sala de aula é um ambiente rico em situações onde podem ser levantadas hipóteses para reformulação de métodos ou criação de novos, baseado nos já existentes.

Para tanto se faz necessário que o alfabetizador tenha conhecimento não só do método que vai utilizar, mas de algum conhecimento sobre outros métodos, assim como conhecimento do sujeito da aprendizagem e de suas limitações enquanto criança frente ao mundo gráfico, mundo este, já explorado e dominado pelo adulto culto. KATO (1987, p. 57) infantiliza:

“A importância de o professor compreender algumas hipóteses que a criança faz a respeito do código escrito e aprendizagens subjacentes durante o processo de alfabetização. Estas hipóteses poderão ocorrer de forma global ou por decomposição dos elementos com positivos das palavras ou ainda através das unidades significativas”.

De forma global, quando a criança faz sua apreensão englobando toda a palavra – a criança associa uma palavra ao seu objeto pela idéia que ela tenha da palavra como representante da coisa em si. Por decomposição, ela poderá decompor a palavra em partes – letras, sílabas ou fonemas (som das letras nas palavras). Por significação através de unidades significativas de suas percepções sonoras, visuais – criança acaba chegando a totalidade da palavra ou frase; ou seja, a criança conhece a primeira letra ou sílaba da palavra BICICLETA, por ser este, o brinquedo de sua preferência ou deseja muito possuí-lo , incorrendo assim no reconhecimento desta palavra ou frase.

Tais concepções e subjacências frente à aprendizagem da leitura e escrita foram confirmadas em nosso contexto brasileiro por Mary Kato.

O fato de nos apegamos a uma forma rígida de ensino, é comum em nossas escolas porque ainda temos uma educação receptiva, onde o educando é visto como objeto da ação educativa. Não sabemos dar as reais oportunidades aos

nossos alunos de serem dinâmicos na demonstração de suas capacidades e respeitados em suas limitações.

Estamos sendo otimistas quando dizemos “ainda temos uma educação receptiva” porque temos esperança que a educação venha a ser um processo dialético, onde o educando aprende e o professor também aprende com o aluno, e assim possamos ambos contribuir para mudanças significativas, não só na educação, mas também na sociedade dos desprivilegiados.

Estas esperanças estão fundamentadas pelo o muito que se tem falado e discutido mudanças sociais, qualidades de ensino pelos estudos, em torno das reestruturações metodológicas para uma educação popular. A realidade é que observando o processo histórico, a educação sempre esteve sob domínios das classes elitistas e nunca a serviço da parcela desprivilegiada da população.

A questão dos métodos acredita estar enveredada pelo mesmo caminho, ou seja, em benefício da classe dominante pela sua dicotomia entre a prática e o conhecimento.

Para que o método tenha sua validade eficiente implica ao professor alfabetizador o domínio sobre ele e o conhecimento a respeito das capacidades e limitações infantis frente a aprendizagem da leitura e escrita, para que possa modifica-lo (o método) adaptando à realidade da criança e da sociedade.

3.4 - DISTÚRBIOS NO PROCESSO

Ao ingressar no ensino sistematizado é exigido da criança uma escrita com legitimidade e certo grau de perfeição, agilidade desenvoltura, ritmo e entonação de voz para a leitura, com observância de sinais gráficos auxiliares da leitura e escrita.

Para o mecanismo dessas duas atividades, certas condições são imprescindíveis como: desenvolvimento matriz – precisão na coordenação, controle e rapidez sobre os movimentos, desenvolvimento mental – maturação, e compreensão sobre o valor simbólico dos sinais gráficos e ordenação do todo no espaço temporal.

DUPRÉ, apud COUTINHO (1986, p. 139), evidenciou a lei da psicomotricidade, afirma haver uma relação constante e rigorosa entre o desenvolvimento das funções psíquicas e matrizes, assim qualquer, irregularidade em uma destas funções acarretará anomalias na outra e destas dependerá o sucesso do aprendiz no processo da leitura e escrita.

Destas funções dependerá também o domínio de seu próprio corpo, o controle da inibição, o domínio da percepção visual, da orientação espaço temporal em relação a si e aos objetos.

Ao utilizar a “ferramenta da expressão escrita”, implica uma interdependência dos membros – braços em relação ao tronco, mão em relação ao braço e a mobilidade dos dedos.

Concluimos que a maturidade psicomotriz necessária ao processo de alfabetização é de fundamental importância durante toda a aprendizagem da leitura e escrita e continuam pelas demais fases escolares.

3.5 - DISLEXIA

O termo dislexia especifica ou distúrbio especifica de leitura para referir-se a crianças com distúrbio na aprendizagem na leitura em consequência de envolvimento neurológico. Segundo ELLIS (1995, p. 120):

“a dislexia é uma dificuldade incomum na aprendizagem da leitura e da escrita com inteligência normal, audição e visão aparentemente normal e também com oportunidades socioculturais e educacionais adequadas”.

Algumas dificuldades que aparecem durante o processo de alfabetização muitas vezes são vistos como distúrbios psicoperceptivos.

Considerando uma criança normal, ela apresenta dificuldades para ler e escrever por modificações em suas percepções visuais e auditivas. A criança não consegue distinguir os sons parecidos, tais como: B – P; F – V; D – T; etc., tanto para ler como para escrever, a criança faz confusão troca, aparentemente sem possuir nenhum defeito auditivo ou visual.

Com base nos estudos teóricos, o disléxico possui deficiência no controle motriz na adequação da estruturação espacial, na orientação do deslocamento dos olhos para a direita e esquerda no ato da leitura.

As crianças disléxicas nem sempre têm um distúrbio matemático. Uma incapacidade para ler não impede a aquisição de conceitos matemáticos, ele interfere com a capacidade para ler os enunciados dos problemas, mas não com a capacidade de cálculo quando os problemas são lidos em voz alta.

Quando aprende a ler a palavra *cão*, a criança precisa associar uma seqüência visual de letras a uma seqüência de sons, mas quando aprende o símbolo numérico 2, somente um símbolo visual está relacionada a palavra falada. Por essa razão, as crianças dislexias têm menos dificuldades para aprender aritmética.

3.6 - DISGRAFIA

Também a disgrafia é vista como um distúrbio pelo o fato da criança apresentar uma grafia confusa indecifrável, desordenada, com inclinação, sem direção, sem margem, amontoamento das letras e de interligação confusa. Segundo ELLIS (1995, p. 53):

“Há 5 síndromes diferentes de disgráficos: Os rígidos que apresentam escrita muito inclinada, crispada, dando idéia de extrema tensão. Os relaxados com letras mal formadas, linhas e margens mal organizadas. Os impulsivos com o traçado sem controle, apressado e confuso, escrita muito irregular e instável. A organização da página muito ruim. Os inábeis que apresentam real problema na execução. Os lentos e precisos que caracterizam pela busca da precisão e do controle. As letras são precisas, a página é organizada e a escrita é regular, porém lenta”.

Com base nos estudos efetuados tais “distúrbios” não são mais vistos sobre este prisma e sim sob o ponto de vista do processo evolutivo do conhecimento.

Sendo assim, a criança que apresentar tais dificuldades poderá ser trabalhada com atividades variadas de acordo com a característica apresentada, para se obter o máximo de eficiência com o mínimo de esforço e fadiga. Exercícios do tipo relaxamento, pintura – utilizando grandes e pequenos movimentos, coordenação motora, expressão corporal, percepções-auditivas, visual, etc.

Estas são exemplos de técnicas que podem ser utilizadas para melhorar a escrita e leitura diante das dificuldades da aprendizagem escolar.

3.7 - A LEITURA E A ESCOLA

Escrever e ler são duas atividades de alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Ensina-se a ler e a escrever letras, famílias silábicas, palavras, frases e textos. Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito mais ênfase à escrita do que à leitura, pois se exige muito mais do aluno com relação à escrita do que com relação à leitura. Isso se deve ao fato de a escola saber avaliar mais facilmente os acertos e erros da escrita e não saber muito bem o que o aluno faz quando lê, sobretudo quando ele lê em silêncio, e a escola tem a mania de querer controlar tudo, desta forma, o privilégio da escrita sobre a leitura na escola se deve a essa maior facilidade de avaliação escolar.

Porém, ler, principalmente nos primeiros anos da escola, nos parece uma atividade tão importante quanto à produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante. No mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever, muitas pessoas alfabetizadas vivem praticamente sem escrever, mas não sem ler.

Dados os problemas sérios de repetição e evasão escolar, seria bom que a escola se preocupasse menos com a escrita, especialmente com a ortografia, e desse maior ênfase à leitura desde a alfabetização. Uma criança que aprende a ler toma velocidade no aprendizado da primeira série, já um aluno que não lê aprenderá o resto com dificuldade, e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que esta é e nem como funciona.

A leitura, além de ter um valor técnico para a alfabetização, ela é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste de estudar. Mas, se frustrarmos a criança, substituindo a leitura gostosa, por textos mal escritos, estranhos, ela terá trauma da leitura e irá detestar a escola.

A maneira como a escola costuma introduzir a leitura na vida escolar do aluno, através do bê-á-bá, através das famílias silábicas pode acarretar

problemas sériíssimos para a formação do leitor, pois o reconhecimento da família silábica, como o próprio reconhecimento das letras, faz parte do processo de decifração e não é a leitura propriamente dita. É apenas um estágio inicial da leitura, é preciso dar o tempo suficiente para que ele prepare a sua leitura vencendo essas dificuldades, se a escola insistir muito nisso, o aluno poderá se tornar um leitor que lê silibando ou, quando muito, um leitor de palavra por palavra, o que não é correto. É necessário que o leitor diga o que leu, como se fosse o autor daquilo que está lendo, quando lê em voz alta.

“Para ler não é preciso que a criança conheça todas as palavras do texto. Deixá-la ler, levando-a a refletir sobre as estratégias de leitura e conteúdo do texto, é fundamental. Se resolvem todos os problemas de antemão, não se está ensinando a criança, mas exigindo dela apenas o que já sabe”. (CAGLIARI, 1999, p. 170).

Os alunos precisam e devem saber que um texto pode ser lido e pronunciado de várias maneiras, e que não se torna mais e nem mais rico ou mais artístico ou mais belo só porque foi lido no dialeto-padrão. Mas a escola deve também mostrar aos alunos que a sociedade tem certas expectativas e preconceitos, conseqüentemente, uma leitura no dialeto-padrão goza de prestígio na sociedade e uma leitura com uma pronúncia estigmatizada poderá ser objeto de riso, chacota e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui realizado buscou investigar a maneira que está sendo trabalhado o ensino da leitura e escrita em nossas escolas.

Até pouco tempo atribuímos grande parte dos maus rendimentos escolares à carência econômica, mas o que se pode comprovar pelos os estudos realizados é de que, a aprendizagem é um fenômeno comum a todos os indivíduos da mesma espécie humana. O que pode ocorrer é que em algumas crianças este fenômeno acontece com mais ou menos frequência e que ainda sofre influências do meio. Fica claro então que podemos facilitar esta aprendizagem oferecendo um ambiente diversificado de estímulos onde a criança possa realizar sua aprendizagem de acordo com seus esquemas cognitivos e ritmo próprio, que tenderá acelerar com interação dos estímulos perceptivo-visuais, auditivos, etc.

O que se tem observado na docência da alfabetização é a grande ênfase dada ao ensino da leitura e escrita desconectada da realidade prática por considerar que esta fase escolar da vida da criança é uma fase de fantasia. Mas a sociedade não está solicitando deste aluno de primeira série fantasias. Este tem que agir com responsabilidades de um adulto. Então nada mais justo do que ensinarmos a eles a leitura do mundo adulto, mas a escola esta se mostrando incapaz de lhe ensinar isso, haja vista sua falta de infra-estrutura para acompanhar a evolução tecnológica e transformações políticas e culturais de seu corpo docente e administrativo.

Muitos professores atribuem ao aluno o fato dele ser incapaz para aprender, quando as dificuldades estão propriamente no professor que não conhece o seu aluno e nem procura conhecê-lo. Foram às buscas de respostas para as dificuldades enfrentadas sob o aprendizado da alfabetização que realizei esta investigação científica, depois de realizada esta investigação vejo com outros olhos a realidade do mundo da alfabetização e os erros que as crianças cometem neste nível de ensino. Consideramos agora como um processo evolutivo do conhecimento da criança.

A aprendizagem recebe dos fatores psicossociopedagógicos, mas não é por isso que devemos atribuí-los as falhas da aprendizagem e cruzar os braços, cabem ao professor a busca de alternativas que torne o ensino aprendizagem um processo dinâmico, coerente com a realidade psicossocio-afetiva, econômica, política e cultural do conjunto discente. Estas devem ser atitudes constantes do educador.

Detectou-se com esta pesquisa ser importante que a escola construa práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos alunos, assim como todas as suas possibilidades de aprendizagem, criando condições e dando-lhes autonomia suficiente, para que aprendam umas com as outras, e também com seus próprios erros, sem medos, preconceitos ou discriminações. Caso contrário, a escola será sempre um lugar sem os atrativos que proporcionam o prazer e, fatalmente, logo será rejeitada; reprimindo seus sentimentos, o aluno apresentará comportamentos que poderão explodir sob as formas mais "inexplicáveis" possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Ação e mudança na sala de aula**: uma pesquisa sobre letramento e interação. In. ROJO, R. (org) **Alfabetização e Letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da educação, 1997. v. 2.

BRASIL, **Profa**. Porto Velho: Seduc, 2001.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Psicologia da criança**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1986.

CHIAROTINO, Zélia Romazzi. **Temas básicos de psicologia**: psicologia e epistemologia de Jean Piaget. São Paulo: Editora P.U, 1988. v. 19.

ELLIS, W. A. **Leitura, escrita e dificuldades de aprendizagem: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Trad. Maria Z. C. L, 9 Ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

FREIRE, Paulo. **Uma entrevista virtual e polifônica com Paulo Freire**. In

ZACCUR, E. (Org). **A magia da linguagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A-SEPE, 2001.

GAGNÉ, Robert M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

GUARESCHI, Pedrinho. **A sociologia crítica alternativa de mudanças**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1986.

KATO, Mary Aizaula. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Leitura e interdisciplinaridades**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LENLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LOPEZ, Rafael Ernesto. **Introdução à psicologia evolutiva de Jean Piaget**. São Paulo: Cutrix, 1993.

MATÊNCIO, M.D.L.M **Letramento, competência comunicativa e representações da escrita**. In. **Educação e contemporaneidade** Revista da FAEBA. Volume 13, n. 21, Universidade do Estado da Bahia: UNEB, p. 23-33, 2004.

MICVOTT, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

MORAES, Genny Golubi de. **Prontidão gráfica pré-alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

PENNA, Antonio Gomes. **Temas básicos de psicologia: introdução a psicologia evolutiva**. São Paulo: Editora P.U., 1984. v. 2.

PIAGET, Jean. **Gêneses das estruturas lógicas elementares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **Psicologia e esptemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Florense Universitária, 1978.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas problema central do desenvolvimento**, Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner Rocha, DAVIS, Claudia. **Psicologia do desenvolvimento**: a idade escolar e a adolescência, São Paulo: Vozes, 1986.

ROSA, Merval. **Psicologia da infância**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. v. II.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

SILVA, Maria Alice Souza. **Construindo a leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1998.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

TELES, Antonio Chavier. **Psicologia moderna**. 21. ed. São Paulo: Ática, 1982.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Uma visão dos problemas de aprendizagem escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 .

WINTER, Geraldina Porto & LOMÔNACO, José Fernandes. **Temas básicos de psicologia**: psicologia da aprendizagem. São Paulo: Editora P.U., 1988. v. 9.

ZANELLA, Liane. **Psicologia educação**: o significado do aprender. 7 ed. São Paulo: Edipucrs, 2000.