

# Desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais

Maria Valdenir Nascimento de MELO <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento da UNISANTA

## Resumo

O trabalho proposto, objetiva elencar as principais concepções que norteiam o processo de leitura e escrita. Pois para o desenvolvimento do trabalho educativo, na alfabetização, é necessário ter como ponto de partida, para a sua organização, um conceito de alfabetização que abranja as diferentes dimensões desse processo que, por sua vez, devem ser tomadas como eixos norteadores do trabalho em sala de aula e ajudem as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de leitura e escrita. Dessa forma, na sociedade atual, é importante pensar a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras. Como marcos teóricos este trabalho se fundamenta nos estudos de Vygotsky, Freire, Cagliari, ferreiro, Sole, Castro, Soares, Kramer, Curto, Morillo, entre outros. Quanto aos suportes metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica interpretando-a como a busca de significação do conteúdo teórico exposto pelos pesquisadores da área e da descoberta dos contextos em que estas se fizeram. A alfabetização é, no sentido freireano, condição para que a leitura da palavra se torne propiciadora da leitura do mundo. É nessa perspectiva que acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita deve servir não para responder aos interesses de uma sociedade tecnológica cada vez mais complexa, mas, sobretudo, para formar o indivíduo como sujeito que se vê integrante, corresponsável, da lógica de constituição dessa sociedade.

Palavras-chave: desenvolvimento; aprendizagem; conhecimento.

## Abstract

The proposed study aims to list the main concepts that guide the reading and writing process. For the development of educational work, literacy, you need as a starting point for your organization, a concept of literacy covering the different dimensions of this process which, in turn, should be taken as guiding principles of the work in classroom and help children who have some kind of difficulty in reading and writing process. Thus, in today's society, it is important to think of literacy as a social and cultural practice in which they develop the formation of critical consciousness, the production capacity of oral and written texts, reading and understanding the relationships between sounds and letters. As theoretical frames this work is based on studies of Vygotsky, Freire, Cagliari, blacksmith, Sole, Castro Soares, Kramer, Short, Morillo, among others. In the methodological supports, used the literature interpreting it as the search for meaning of the theoretical contents exposed by research and discovery of the contexts in which they are made. Literacy is, in Freire's sense condition for reading the word becomes a pledge of reading the world. In this perspective, we believe that reading and writing skills should not serve to address the interests of a technological society increasingly complex, but above all to form the individual as a subject that sees an integral, co-responsible, the constitution of logic that society.

Keywords: development; learning; knowledge.

## INTRODUÇÃO

O surgimento dos livros didáticos nas séries iniciais nas escolas do Brasil, diz respeito à evolução dos livros no Brasil, como também o desenvolvimento com relação à leitura e os novos métodos aplicados para o avanço da aprendizagem nas escolas, possibilitando uma criança a ler. Evidencia-se a função social da leitura, presentes nos diversos usos da vida de cada indivíduo e sua grande influência no aprendizado do leitor e do escritor.

Várias reformas aconteceram no ensino entre as décadas de 20 e 50, entre as quais, adotou-se o ensino multisseriado. Segundo GALVÃO (1999, p.9), os anos 50 e 70 foram marcados por multiplicidade de métodos alternativos de ensino centrado do aluno e não mais na ação do docente. A expansão da escola pública possibilitou o acesso à educação a uma grande maioria da população. Houve também um enorme avanço da produção de livros; em consequências, o público leitor cresceria e se diversificaria na década de 70. Cada livro passa a ter um tempo menor de utilização na escola, pois as mudanças constantes ocasionaram a necessidade de atualização contínua.

No decorrer dos anos, ampliaram-se às oportunidades de leituras. Muitos recursos foram inventados para facilitar o ato de ler. Com a revolução tecnológica, estes recursos, entre os quais o lápis e o papel, que vieram modificando e revolucionando o ensino nas escolas primárias. Com os recursos disponíveis, surgem outras modificações; a forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever.

Durante alguns anos, a leitura era utilizada apenas como suporte para as aulas de gramática e não era trabalhada no sentido de formar leitores intelectualmente autônomos, com liberdade de escolher livros para interpretar com clareza. Para isso, faz-se necessário que os alunos tenham desde cedo, acesso a todo tipo de leitura, principalmente, de leituras infantis, que colaboram significativamente para a formação global do indivíduo. Nesse sentido, a leitura está intimamente relacionada com o sucesso da tecnologia em contexto específico para tais fins.

Nessa perspectiva, aprender a ler não tem um fim em si mesmo, não basta memorizar os símbolos da escrita e saber juntá-los, usando apenas a codificação e a decodificação. Entende-se que o conteúdo usado é também pré-texto para

desenvolver funções cognitivas e operações mentais, tais como identificar, analisar, selecionar, organizar, comparar, diferenciar, representar mentalmente, levantar hipóteses, promover relações virtuais e outros que se bem desenvolvidos, beneficiarão a criança em outras situações de raciocínio.

Para aprender a ler o não leitor deve se relacionar com os textos que leria se soubesse ler para viver o que vive. O ambiente deve comportar-se com o não leitor, como se ele já possuísse os saberes que deve adquirir. (FOUCAMBET in: salto para o futuro. 1999 p. 99).

O ato de ler deve-se iniciar nos primeiros anos e antes mesmo do ingresso da criança na escola. Pais que leram para seus filhos em voz alta, diferentes textos com histórias infantis, textos literários, textos jornalísticos, receitas ou mesmo listas de compras ou outros, obtiveram em consequência crianças que fazem da atividade de leitura um prazer, apresentando maior êxito na escola, pois se desenvolvem com grande facilidade, já que tem uma maior familiaridade com os textos escritos. No entanto, observa-se que a maioria dos alunos, que chegam a sala de aula são vindos de lares que não incentivam para o mundo da leitura.

Diante das evidências, há uma preocupação por parte dos educadores, principalmente, nas escolas do ensino fundamental, em incentivar a criança a ler. Devendo a sala de aula ser um berço de futuros escritores, artistas, se os educadores fizerem da literatura infantil e da leitura de outros textos um momento de lazer, onde o aluno sinta o prazer em ler uma história e não a veja como uma tarefa escolar a cumprir. Nas escolas, deve-se haver um cantinho especial para a leitura, e as crianças devem ter muitas oportunidades de folhear os livros, e lê-los individualmente e em grupos, as histórias lidas por alguns devem ser socializadas com os demais, e este é um trabalho que deve ser organizado pelo docente. A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. (PCN, Língua Portuguesa, v.2, p.57).

Para que a criança aprenda com os textos a gostar de ler, é preciso também que o educador goste de ler e transforme sua sala de aula em um ambiente alfabetizador. Trabalhando as diversidades de textos, como: rótulos, parlendas, músicas, receitas, jornais e outros, permitindo que a criança compreenda as diferenças de interpretação, do significado de cada escrito, que muda conforme o gênero textual.

## **REVENDO ALGUMAS PRÁTICAS**

O processo de leitura tem sido concebido por vários educadores, durante muitos anos, como algo adquirido pela memorização. Então se ensinou durante décadas a ler e a escrever seguindo uma sequência lógica de conteúdos. Primeiro aprendia-se as letras do alfabeto, iniciando-se pelas vogais, encontros vocálicos, depois consoantes, famílias silábicas, formação de palavras e frases. E, finalmente, as crianças estariam prontas para iniciarem a escrita de textos, ou seja, copiarem textos prontos e sem sentido.

Era comum solicitar que os aprendizes da escrita copiassem textos do tipo: “Eva viu a uva”; este, como outros de mesmo gênero, não tem significados, não fazem a criança pensar, não desenvolvem a criatividade, apenas tem a função de fixar as sílabas estudadas, decorando-as pela repetição constante.

Para aprender a ler, não basta conhecer os sistemas de escrita, mas conhecer as características da linguagem escrita, que mudam conforme o gênero do texto. Continuar alfabetizando pelo método sintético, que parte destas letras para as palavras, ensinando ao aluno como realizar os passos seguintes, insistindo nas orientações fonológicas aos alunos pré silábicos que não possuem nenhum esquema sequer, para soletrar palavras silábicas, não é o melhor caminho.

Apesar de apresentadas com dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo do letramento. (PCN, Língua Portuguesa, v.2, p. 52).

Manter este tipo de atividade é persistir no erro da escola tradicional, que considera o aluno uma tabula rasa e despeja sobre ele uma série de informações sem preocupar-se em como serão recebidas. Porém, esperar que as crianças atinjam operações mentais e avancem sozinhas é outro erro, pois o processo não é tão natural, os alunos precisam de informações do meio para que organizem suas hipóteses, desequilibrem-se e as reorganizem.

Ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares, muitas crianças fracassam já nos primeiros passos da alfabetização. Frente a essa problemática e em busca de caminhos que minimizassem, e, até mesmo, erradicassem este entrave do processo ensino-aprendizagem, através de pesquisas, ANA TEBEROSKY e EMILIA FERREIRO, desde 1974, travaram uma intensa pesquisa com o objetivo de mostrar que existe

uma nova maneira de encarar esse problema, que atinge tanto o educando quanto o educador.

As dificuldades encontradas no processo de aquisição de leitura e de escrita são fatores que interferem na aprendizagem do aluno. As pesquisadoras ainda asseguram que a aprendizagem da leitura e da escrita, entendida como questionamento a respeito de sua natureza e de sua função se propõem a resolver problemas e tratam de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. Para isso deslocou-se a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem. Partindo de como se deve ensinar e como, de fato, se aprende. (FERREIRO E. e TEBEROSKY, p. 72, 1985).

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil uma criança aprender a ler quando se espera dela o fracasso. É difícil também a criança aprender a ler se ela não achar finalidade na leitura.

No entanto, os novos estudos a respeito da educação dizem que, quanto mais próximas às práticas pedagógicas estiverem das práticas sociais, mais as crianças verão sentido no que estudam, e escrevem, poderão estabelecer relações, desenvolverão sua imaginação e se tornarão produtoras culturais.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso as informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienáveis de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menos for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, Língua Portuguesa, v.2, p. 23).

Partindo da teoria de FERREIRO (2000), a prática de cada professor (a) pode variar de acordo com a sua experiência e com os princípios que norteiam seu trabalho. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, cabe ao profissional dominar uma teoria e acreditar em sua capacidade de desenvolver um bom trabalho. Para isso, é necessário que conheça diferentes maneiras de se trabalhar de forma agradável com linguagem oral e escrita, favorecendo o avanço do aluno de um nível de aprendizagem a outro.

A linguagem oral está presente no cotidiano e nas várias práticas das crianças desde seu nascimento e lhes possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas. O aprendizado acontece na interação entre os seres, quando estes compreendem não só o que a escrita das palavras representa, mas também de que forma ela representa a linguagem. Sobre a linguagem e a escrita das palavras, encontra-se em (PCN, Língua Portuguesa, p. 35) que, “Entre palavras e combinações de palavras, as pessoas circulam, vivem, morrem e palavras são, finalmente, mas com que significado que não sabem ao certo”.

A partir das novas concepções construídas por meio de leituras práticas de sala de aula, baseando-se em seus próprios conhecimentos ou esquemas cognitivos, isto é, capacidade de formular, confirmar ou rejeitar hipóteses referentes às leituras, há várias maneiras de cativar o estudante, apresentar livros de várias qualidades, ou seja, livros que abordem temas que desperte o interesse dos mesmos, que façam sentido para ele, levar o aluno à biblioteca, solicitar que tragam livros de suas casas ou emprestados de amigos. Escolher os mais interessantes para ler, realizar um dia por semana ou momentos de leitura quando todos poderão escolher um livro para ler inclusive o professor, sem que essa atividade seja acompanhada de alguma cobrança.

Segundo FERREIRO (2002, p. 10), a escrita pode ser concebida como um sistema de código e de representação. Como código, os elementos já vêm prontos e como representação, a aprendizagem se constitui em uma construção pela criança. Ao trabalhar a escrita como código, o ensino privilegia os aspectos preceptivos e motor, relação grafia e som e o significado é desconsiderado.

LURIA (2003, p.65), afirma que a criança precisa entender que a escrita, é um sistema simbólico, de representação da realidade, que não tem significado em si, mas representa um outro contexto. De acordo com BARBOSA (1990, p. 30), de modo geral os métodos tradicionais de alfabetização são caracterizados por um

sistema fechado e o processo de aquisição da linguagem escrita é visto como algo exterior ao indivíduo. A partir de então, esses métodos fazem uma análise racional dos seus elementos, partindo de aspectos simples para os complexos, ou seja, primeiro aprendem-se as letras e depois as sílabas, palavras e frases.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é percebida como o somatório desses elementos mínimos. A criança aprende através da repetição seguindo um modelo pré-estabelecido. A aprendizagem torna-se, portanto, um processo mecânico e repetitivo, não levando em conta, o contexto sócio histórico, nem o desenvolvimento psicológico da criança. Exige-se dela adaptação ao método e não o método a ela. Assim, não leva à criança a compreensão do texto uma vez que é cobrada uma leitura mecânica cuja compreensão é negada, a partir dos exercícios de interpretação de textos, que não permitem que a criança seja sujeita de sua leitura.

Conforme BARBOSA (1990, p.7) é um equívoco ensinar a língua escrita a partir de partes menores, letras, sílabas, palavras de forma separadas, pois na vida a criança fala e interpreta, aprende a ler, ver as coisas no seu sentido completo e por inteiro e não parte, por parte. Segundo este autor, as pesquisas demonstram que perceber as coisas por inteiro é mais significativo e relevante para as crianças. Elas entendem com mais facilidade quando tem a visão do todo. Nesse sentido, o texto é mais fácil de compreensão do que letras, sílabas e palavras. Deve-se, portanto, ensinar a partir de textos variados e significativos para as crianças.

As pesquisas na área da leitura comprovam que num lançar de olhos a criança percebe o todo da palavra. FERREIRO (2001, p.12) discordando dos métodos tradicionais, também afirma que as dificuldades das crianças na aquisição da língua escrita são de ordem conceitual e não questão de fácil e de difícil, simples e complexo ou problema perceptivo, como pensam as teorias dos métodos.

Atualmente quando uma criança passa a frequentar uma escola, já tem certa familiaridade com o lápis e o papel, muitas vezes até anseia, por aprender a ler e a escrever, mas certamente, sequer pode imaginar o processo evolutivo da escrita no mundo acadêmico.

Percebe-se que o desenvolvimento da língua tanto na modalidade oral como na escrita, dá-se num processo discursivo, dialógico numa relação da criança com o objeto de estudo e o outro, corroborando a fala de SOUZA (2003, p. 30) que ressalta que "(...) o sujeito não interage nem se comunica com o outro por meio de letras ou de sílabas, mas de enunciados com unidade de sentido".

## LETRAMENTO

O termo letramento começa a ser usado, no Brasil, com mais intensidade, na década de 1990, por estudiosos do campo da Educação e da Linguística. Durante essa década, teve-se conhecimento da publicação de vários trabalhos que colocam em foco esse processo. Soares (1999) indica as primeiras ocorrências do termo na literatura brasileira: Kato (1987), Tfouni (1988) e, na década de 1990, Kleiman (1995). Após essas ocorrências, indicadas por Soares (1999), cresceu bastante as obras que anunciam e discutem esse processo.

Kato esclarece, qual é o seu ponto de vista em relação à função da escola:

Meu pressuposto, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como instrumento de comunicação. (KATO, 1987, p.7)

Nesse sentido, ser funcionalmente letrado está relacionado, para a autora, com as possibilidades de crescimento individual/cognitivo e de atendimento às demandas da sociedade, em que as necessidades de comunicação, por meio da escrita, se tornam cada vez mais diversificadas.

Kleiman (1995), justifica/argumenta sobre o uso do termo letramento no meio acadêmico. Segundo a autora,

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre alfabetização no uso e na prática da escrita (Kleiman, 1995, p. 16)

Assim, a autora esclarece que os estudos sobre letramento têm caráter macro e micro, uma vez que examinam “[...] as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso intensivo da escrita nas sociedades tecnológicas [...] e, também, os impactos em grupos sociais “minoritários” ou “sociedades não industrializadas” que passam a usar a escrita. Assim, para a autora, os significados do letramento ou do que é ser letrado variam conforme o enfoque, podendo significar ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem ou” [...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado com o papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades de ler ou de escrever”.

A segunda argumentação, que justifica, conforme a autora, o uso do termo letramento em vez “[...] do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas

classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (ibid., p. 18). Dessa forma, ser letrado não está diretamente ligado à aquisição da técnica da escrita, mas ao fato de as crianças estarem inseridas em práticas de leitura e de escrita.

Soares (1999) também justifica a necessidade de uso do termo letramento, argumentando que a contínua superação do analfabetismo, decorrente de um número cada vez maior de pessoas que aprenderam a ler e a escrever, aliada ao fato de a sociedade se tornar mais “centrada na escrita” evidenciou um novo fenômeno:

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita.

Assim é exatamente o fato de os indivíduos não adquirirem, após a aprendizagem da leitura e da escrita, o estado ou a condição necessária à inserção no mundo da escrita ou em práticas sociais de leitura e escrita que explica, segundo a autora, a necessidade e o uso do termo letramento. Para que um indivíduo ou grupo de indivíduos possa ser considerado letrado, não basta ser alfabetizado, mas é preciso estar em condições de fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, ou seja, ter adquirido um estado que possibilite a sua inserção em práticas sociais de leitura e de escrita.

Kleiman (1995, p. 19), com base em Scribner e Cole (1981), define o letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” sendo a prática escolar de uso da escrita um tipo de prática de letramento que “[...] desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (Kleiman, 1995, p.19). Assim, a autora distingue a alfabetização do letramento, pois a primeira é apenas um tipo de prática de letramento, desenvolvida nas instituições escolares, que visa à aquisição de códigos escritos. A segunda extrapola as práticas escolares, pois é entendida como prática social desenvolvida em diversas instituições sociais (família, Igreja, espaço de trabalho).

Soares (1999, p.144) também afirma que o letramento é muito mais amplo do que a alfabetização, ele é:

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita.

Essa forma de conceber o processo de letramento é coerente com a proposta de Soares (2003) de atribuir à alfabetização um conceito específico. Desse modo, Kleiman (1995) e Soares (1999) distinguem alfabetização e letramento. Para primeira, o letramento é um conceito amplo que abrange todas as práticas sociais de leitura e de escrita em diferentes espaços e tempos, e, para Soares (1999), letramento também é um conceito amplo que serve para nomear o estado e a condição que os indivíduos ou grupos sociais adquirem para fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, para inserir-se efetivamente na cultura letrada.

Ao atribuir ao letramento conceito amplo, as autoras conferem à alfabetização conceito específico: processo que possibilita a aprendizagem do código escrito; elas afirmam, desse modo, a sua natureza linguística, especificamente, os aspectos fonéticos e fonológico. Acredito que, tanto no plano prático como no plano teórico, essa distinção pode ser complicada, pois poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística (fonética e fonológica) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração. Assim, o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a interesses impensados: por exemplo, a ideia de o processo de alfabetização não se constituir requisito para o alcance de um determinado nível de letramento pode induzir a questionamentos sobre a necessidade de garantia de acesso ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em um meio social não letrado.

Tfouni (1995, p.9) assinala que a relação entre escrita, alfabetização e letramento é do produto e do processo: “[...] enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”. Afirma ainda:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto a aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é

levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

A ideia de distinguir os processos de alfabetização e de letramento com a consideração de que o primeiro pertence ao “âmbito do individual” e de que o segundo focaliza somente aspecto sócio histórico, porque os estudos sobre o processo de letramento se detêm na análise dos impactos da incorporação da língua escrita e sociedades ou grupos e o processo de alfabetização se detêm em aspectos relacionados com a aquisição do código, não é esclarecida. Contudo, essa distinção me parece desprovida de sentido, se o que se quer pensar como social é aquilo que se reflete ou ocorre no grupo ou sociedade e considerar como individual aquilo que acontece com o indivíduo. Tudo que acontece com e no indivíduo é social: o problema é que alguns estudos, no campo da Psicologia, sobre como a criança aprende a ler e a escrever têm considerado o desenvolvimento da leitura e da escrita dessa forma, resultado da ação dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento e, sobretudo, das operações lógico-matemáticas realizadas pelo indivíduo; entretanto, essa não é a única forma de conceber esse processo e nem significa que é definitiva.

A alfabetização é um processo histórico social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Primeiro, porque as crianças apropriam-se, durante a alfabetização, de um objeto cultural, resultado da prática e da vida social (a escrita). Tratando-se das relações entre o oral e o escrito, o fato de os sistemas de escrita permitir pensar nas unidades da linguagem oral resultou de práticas sociais de uso de sistemas que, inicialmente, tinham fins comunicativos e mnemônicos; segundo, os processos interiores que possibilitam a realização dessas relações e seu uso para produzir sentidos provêm de uma atividade, inicialmente, exterior, interpsicológica, portanto social.

É importante lembrar que as produções humanas, incluindo ainda as práticas sociais, existem, porque foram pensadas, vividas, construídas pelas pessoas e, portanto, podem ser recriadas somente pelas pessoas que participam de um grupo social. Assim, o social e o individual são dimensões indivisíveis das práticas e dos objetos com os quais as pessoas têm que lidar na vida social. Dessa forma, o que caracteriza o processo de alfabetização como histórico cultural é o fato de os elementos constitutivos desse processo ser resultados de práticas sociais e essa se constituírem também uma prática social. As crianças não inventam, durante o processo de alfabetização, o sistema de escrita, o lápis, o caderno etc. e nem tampouco inventam os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, ao fazerem, garantem a continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes. Acredito que esses elementos, por si sós, evidenciam a inconsistência e a falta de sentido em querer colocar a alfabetização no “âmbito do individual” e o processo de letramento no âmbito do sócio histórico.

### **O APRENDER A LER E A ESCREVER**

O aprendizado da leitura e da escrita, durante muito tempo foi tido como processo que somente ocorria na escola. É sabido, que isto, não é necessariamente uma verdade, este princípio de que a leitura e escrita, somente eram apresentadas à criança que tivesse acesso as escolas, deixou de ser parte de uma consciência coletiva, pois, constatou-se, que este processo de aprendizagem transcende espaços escolares.

Prática usual durante longa data, a questão de considerar este aprendizado totalmente ligado à escola, fez com que, por exemplo fossem criados meios didáticos, tais como a cartilha destinados ao período de alfabetização. Sabe-se que dentro desta concepção tradicional de alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e da escrita ou seja, a cartilha.

Há muitas diferenças e divergências entre os autores das cartilhas, mas em todas elas o princípio é a dependência do sistema de escrita em relação ao sistema oral, transformando o signo em signo oral num primeiro momento, para depois chegar à compreensão. O oral, aqui é o medidor da compreensão (CAPOVILLA, Alessandra G. S e CAPOVILLA).

Frank Smith (1999), em seu prefácio do *Understanding Reading* diz que:

“As crianças aprendem a ler não por causa dos programas prontos de ensino, mas porque os professores conseguem fazer com que elas encontrem um sentido para o ensino que recebem. É na sabedoria e na intuição do professor que devemos confiar, desde que estes disponham das bases necessárias para tomar, em sua classe, decisões que só cabem a eles tomar”.

Mas a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e, como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. A leitura ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re) atribuição de sentidos.

### **A escrita e a leitura**

A escrita é algo, com o qual nós estamos tão envolvidos, que nem damos conta de como alguém vive sem lê e não escreve. Como uma criança encara estas atividades, de fato como funciona esse mundo, que nos parece tão familiar e de uso fácil.

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. Portanto a escrita é uma atividade nova para a criança e, por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização, relata Cagliari.

Espera-se que no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não saiba escrever tudo e com correção absoluta. Esse é um ponto importante que nos leva a uma reflexão, a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar.

“Até mesmo a forma gráfica da escrita não é bem compreendida pela escola. Dissemos, sem pestanejar que usamos um sistema alfabético. Na verdade, esse sistema não possui uma única forma e nem é completamente alfabético” (Cagliari, pg.96)

Quando a criança começa escrever, ninguém explica para ela o que significas tantas letras, formas alfabéticas. Ela fica admirada diante das coisas que os adultos fazem com as letras, com o tempo acaba aprendendo de forma inadequada o que a escola pretende.

Cagliari diz que o grande problema neste caso é que a escola ensina a escrever, sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo. Quando se fala em escrita, nos deparamos com dois métodos á escrita de forma e a escrita cursiva. A letra de forma a criança encontra nos livros e a cursiva é

algo mais particular. Quando o aluno está sendo alfabetizado, é melhor usar a letra de forma, mas não se pode esquecer da cursiva. Sendo assim, Cagliariari relata que alguns professores fazem muita questão de enfatizar o uso da escrita cursiva e se esquecem de verificar o que a escrita representa para a criança. É preciso ouvir das crianças o que é escrever e para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada um possa apresentar. “A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura” (Cagliariari, p.103). Portanto, a escrita se diferencia de outras formas de representação do mundo não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve, diferentemente, por exemplo, de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica, conclui Cagliariari.

Kato, diz que ler e escrever se assemelha a ouvir e falar, o que nos leva a analisar a natureza daquelas atividades sob a luz do que já se descreveu sobre estas.

Portanto ler e escrever são atividades de comunicação, embora as condições de interação sejam diferentes em uns ou outros casos.

Apesar então de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento. “São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias do uso da escrita.” (PCN. Séries iniciais)

Pode-se dizer que a relação que se estabelece entre a leitura e a escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem.

Segundo os PCNS, o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referência modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

O trabalho com a leitura e a escrita tem como finalidade a formação de leitores e escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos tem sua origem na prática da leitura. A leitura e a escrita como prática social é sempre um

meio para múltiplas finalidades, e nunca um fim, pois ler é resposta ao objetivo a uma necessidade pessoal que deve ser incentivada e proporcionada pela escola.

Perrenoud diz que um dos múltiplos desafios a ser enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever corretamente, pois a aquisição da leitura e da escrita é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar estas aprendizagens. “A globalização, como perspectiva que trata de explorar as relações entre os problemas objeto de pesquisa em diferentes campos de conhecimento e a importância de saber interpretar como aprendem os alunos” (HERNANDEZ, 1998).

A relação da criança, consigo mesma, e com o mundo, deve estar centrada nos valores presentes na sociedade, nas informações que a mesma oferece.

Segundo Paulo Freire, a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, e aprender a ler e escrever. Alfabetizar-se é antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto. “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (Cagliari)

Ensinar as crianças a ler no seu próprio dialeto é fundamental para formar bons leitores. A habilidade da criança como falante é decisiva para ser um bom leitor. E as crianças precisam de tempo para decifrar a escrita. Cada criança tem um ritmo próprio que precisa ser respeitado. Ferreiro e Teberosky, guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, preocupando-se então em averiguar, quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, do outro.

Ferreiro tem como questão central conhecer como as crianças chegam a ser “leitores”, no sentido psicogenético antes de sê-lo no sentido das formas terminais de todo processo.

No entanto quando se trata de interpretar o significado de um texto acompanhado de uma imagem a escrita recebe a significação da imagem que o acompanha. Ambos são assimilados sob o ponto de vista do significado que lhes é outorgado. Sendo assim, as imagens podem ser mais facilmente interpretadas por si

mesmas, mas como interpretar a escrita? O que a criança supõe inicialmente é que o significado de ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes. Portanto, há uma diferenciação a respeito dos significantes, mas se espera encontrar uma semelhança nos significados.

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

Quando passamos da interpretação de um texto à produção, encontramos como o mesmo fato: a criança espera que a escrita como representada próxima, ainda que diferente do desenho, conserve algumas das propriedades do objeto a que substitui.

“Pensar que a escrita representa os “nomes” não é ainda concebê-los como a expressão gráfica da linguagem; porém, é um passo importante nessa direção. A escrita se constitui como registros de nomes que servem como identificação do objeto referido: espera-se encontrar no texto tantos nomes quantos objetos existam na imagem” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 275).

Portanto a distinção entre a imagem e o texto, apresenta o problema da distinção entre desenhar e escrever, enquanto atividades da própria criança. O identificar o texto como sendo “para ler” corresponde-se com as produções gráficas diferenciadas em grafias-garatuñas e grafias-escritas. Ou seja, a necessidade de distinguir os significados aparece expressa na diferença dos significantes.

Ferreiro e Teberosky expressam que escrever já se diferenciou nitidamente de desenhar já se diferenciou nitidamente de desenhar; porém, além disso, há um começo de consideração dos resultados e uma utilização de recursos para distinguir significados: basicamente, a variação nas grafias.

Uma vez integrada à variação se estendeu e desenvolve progressivamente em direção a consideração de características qualitativas: utilização de letras diferentes, da oposição cursiva-imprensa, variação da posição das grafias na ordem linear, etc. Concomitantemente, começa-se a considerar a variedade de tipos de escritas e a estabelecer diferenças entre grafias-letras, grafias-números e grafias que acompanham as letras. Ou seja, as características específicas da escrita se convertem em observações ao mesmo tempo em que se incorporam como variáveis

necessárias dentro do sistema. Devemos situar um problema contemporâneo ao anterior, à distinção entre ler e olhar e mais, entre as ações específicas e as não específicas com respeito a um texto.

Uma das principais diferenciações consistiu em distinguir entre olhar e ler: Segundo Ferreira, enquanto o olhar é uma ação implícita a atividade de ler, a recíproca não é verdadeira. Para ler é necessário olhar e algo mais não está definido senão pelo ler em si, mas cujos índices exteriores podem ser direção ou tempo de fixação do olhar. Fazer então esta distinção supõe ter aceitado a leitura silenciosa como o ato de leitura e outras distinções são relativas à diferença entre contar e ler ou explicar e ler.

É necessário fazer uma distinção teórica a respeito dos conhecimentos da criança, cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impões as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. (Ferreira e Teberosky 1999 pg. 279)

Teremos então as hipóteses construídas pela criança, as quais são produtos de uma elaboração própria. É evidente que o que dominamos de hipótese do nome, critério de quantidade mínima e de variedade não podem então ser transmitidas por nenhum adulto, mas sim “deduzidos” pela criança em função das propriedades do objeto a conhecer.

A hipótese silábica entrará continuamente em conflito com a hipótese de quantidade mínima de grafias, tanto como os modelos até escrita propostos pelo meio. Desta dupla possibilidade de conflito surge, de acordo com nossa análise, as razões da superação da hipótese silábica, isto é a divisão da sílaba em sons menores, é possível superar o conflito. A quantidade de grafias resultantes da aplicação da hipótese silábica é menor que a quantidade mínima exigida e, obviamente, também menor que os modelos de escrita alfabética propostos pelos pelo meio. A hipótese silábica pode aparecer com sinais ainda distantes das letras do alfabeto, ou pode aplicar-se às letras, ainda que não lhes sejam atribuídos valores sonoros estáveis. O conflito entre as hipóteses internas, silábica e de quantidade, é resolvido, acrescentando um número de grafias que as previstas, conforme uma interpretação silábica. Portanto aceitar que uma oração está escrita

não implica necessariamente todas as palavras que a compõem estejam escritas, pela distinção que a criança estabelece entre o escrito e o que se pode ler sobre o escrito, relatou Ferreiro e Teberosky.

Dentro de todo este contexto, sobressaem duas características: A coerência rigorosa que as crianças exigem de si mesmas e a lógica interna da progressão seguida, onde a respeito da primeira. “Assinalamos reiteradamente, no decorrer da análise de dados, como as crianças, obedecendo a certas regras que elas mesmas deram, são coerentes até as últimas consequências” (Ferreiro e Teberosky, 1999,p.282).

E a segunda: “Torna-se claro que a ordem de resolução de problemas que a criança constrói é muito semelhante a uma programação ideal. Com efeito, a criança começa por tratar de diferencial o gráfico-econômico do gráfico não icônico, antes de tentar fazer diferenciações no interior deste ultimo conjunto.” (Ferreiro e Teberosky,1999,p.282)

Somente quando foram entendidas as razões para abandonar as hipóteses silábicas, pode-se passar a uma análise fonética e somente quando se compreende a forma de produção de escrita própria ao sistema alfabético, podem-se abordar os problemas de ortografia.

A leitura não é a fala da escrita, mas é um processo próprio que pressupõem um amadurecimento de habilidades linguísticas em partes diferentes das que ocorrem na produção da fala espontânea.

Segundo Cagliari o esforço da criança que começa a ler é comparável ao esforço que um aprendiz de língua estrangeira faz para ler. É difícil conciliar os elementos fônicos com os elementos semânticos. É o fato do conhecimento comum que as crianças têm dificuldades para realizar uma leitura fluente, além de apresentarem dificuldades específicas com relação ao entendimento do conteúdo da leitura.

No ato da leitura em voz alta, o leitor deve em primeiro lugar decifrar o que está escrito e depois reproduzir oralmente o que foi decifrado. Há muitas dificuldades em decifrar a escrita na nossa cultura, e muitas vezes advêm da própria natureza do sistema da escrita, relata Cagliari.

Após a pesquisa, Ferreiro e Teberosky, destacam três precauções básicas que predominam não identificar leitura com decifrado, escrita com cópia de um modelo e não identificar progressos na lectoescrita com avanços no decifrado e na

exatidão da cópia gráfica. Parece-nos evidente que essas “precauções” permitiram-nos evidenciar uma série de fatos novos: Uma construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural, por excelência é a escrita.

“Se compreendemos que o cérebro é o órgão humano de processamento da informação; que é o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o input que deles recebe; então não nos surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que o olho viu mãos o que o cérebro produziu para que a boca diga” (Ferreiro e Teberosky, pg. 319 1999)

Ferreiro e Teberosky, conclui dizendo que de tudo que a escola pode oferecer de bom dos alunos é a leitura, sem dúvida o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola na vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia-a-dia, lê muito mais do que se escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino de português, desde a alfabetização. É fundamental ensinar os alunos a ler não só na história, mas também outros tipos de textos, incluindo problemas de matemática, provas e instruções de trabalho.

### **Fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e escrita**

Sendo a aprendizagem um processo constituído por diversos fatores, é importante ressaltar que além do aspecto fisiológico referente ao aprender, como os processos neurais ocorridos no sistema nervoso, as funções psicodinâmicas do indivíduo necessitam apresentar um certo equilíbrio, sob a forma de controle e integridade emocional para que ocorra a aprendizagem.

De acordo com Carraher: “Uma criança sadia, ao ingressar na escola, já sabe falar, compreende explicações, reconhece objetos e formas desenhadas e é capaz de obedecer a ordens complexas... Não há razão para que ela não aprenda também a ler”. (2002, p. 7).

Toda criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas delas superam-se durante o processo de aprendizagem, mas outras não conseguem e através de testes de inteligência é possível detectar que são crianças com dificuldades de aprendizagem. Geralmente essas crianças costumam repetir o ano escolar várias vezes.

Certas dificuldades podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros. Assim que identificados, os pais devem procurar

orientações de um profissional habilitado para que medidas adequadas sejam tomadas. Os principais problemas são:

**Dislexia** - é uma das mais comuns deficiências de aprendizado.

Segundo pesquisas realizadas, 20% de todas as crianças sofrem de dislexia, o que faz com elas tenham grande dificuldade ao aprender a ler, escrever e soletrar. Pessoas disléxicas que nunca se trataram - leem com dificuldade, pois é difícil para elas assimilarem palavras. Isto não quer dizer que elas são menos inteligentes. Aliás, muitas delas apresentam um grau de inteligência normal ou até superior ao da maioria da população. Ela é vista como uma condição hereditária devido a alterações genéticas, mas tal só acontece numa pequena porcentagem de casos. Ela também é caracterizada por apresentar padrão neurológico.

Lembramos que este distúrbio envolve percepção, memória e análise visual. A área do cérebro responsável por estas funções envolve a região do lado occipital e parietal.

Sintomas da dislexia:

§ Dificuldades com a linguagem e escrita;

§ Dificuldades em escrever;

§ Dificuldades com a ortografia;

§ Lentidão na aprendizagem da leitura;

§ Dificuldades com memória de curto prazo e com organização;

§ Dificuldades com a língua falada;

§ Dificuldades com a percepção espacial;

§ Confusão entre direita e esquerda.

§ Disgrafia – é uma alteração da escrita, normalmente ligada a problemas percepto-motores. É também chamado de letra feia. Ao tentar recordar esse grafismo escreve muito lentamente o que acaba unindo inadequadamente as letras, tornando-as ilegível.

Podemos encontrar dois tipos de disgrafia:

§ Disgrafia motora - a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, palavras e números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos para escrever.

§ Disgrafia perceptiva - não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e frases. Possui as

características da dislexia sendo que esta está associada à leitura e a disgrafia está associada à escrita.

A escrita disgráfica pode ser observada através das seguintes manifestações:

§ Traços pouco precisos e incontrolados;

§ Falta de pressão com debilidade de traços demasiado fortes que vinquem no papel;

§ Grafismos não diferenciados nem na forma nem no tamanho;

§ Escrita desorganizada;

§ Realização incorreta de movimentos de base, especialmente em ligação com problemas de orientação espacial, etc.

**Disortografia** – Consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com numerosos erros, que se manifestam logo que tenham adquirido os mecanismos da leitura e da escrita. Um sujeito é disortográfico, quando comete um grande número de erros. Destaca-se atraso na aquisição da linguagem, vocabulário pobre e outros. A característica principal de um sujeito com disortografia são as confusões de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas já trabalhadas pelo professor. Exemplo: troca letras, que parecem sonoramente, confunde sílabas, omite letras, funções, etc.

**Dislalia** – é um distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. Basicamente consiste na má pronúncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os.

A falha na emissão das palavras pode ainda ocorrer em fonemas ou sílabas. Assim sendo, os sintomas da dislalia consiste em omissão, substituição ou deformação de fonemas.

As dislalias constituem um grupo numeroso de perturbações orgânicas ou funcionais da palavra. No primeiro caso, resultam das malformações ou de alterações de inervação da língua, da abóbada palatina e de qualquer outro órgão da fonação. Encontra-se em casos de malformações congênicas, tais como o lábio leporino ou como consequência de traumatismos dos órgãos fonadores. Por outro lado, certas dislalias são devidas a enfermidades do sistema nervoso central.

Quando não se encontra nenhuma alteração física a que possa ser atribuído a dislalia, esta é chamada de dislalia funcional. Nesses casos, pensa-se em hereditariedade, imitação ou alterações emocionais e, entre essas, nas crianças é comum a dislalia típica dos hiperativos. Também nos deficientes mentais se observa

uma dislalia, às vezes grave a ponto da linguagem ser acessível apenas ao grupo familiar.

### **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**

A hiperatividade e déficit de atenção é um problema mais comumente visto em crianças e se baseia nos sintomas de desatenção (pessoa muito distraída) e hiperatividade (pessoa muito ativa, por vezes agitada, bem além do comum). Tais aspectos são normalmente encontrados em pessoas sem o problema, mas para haver o diagnóstico desse transtorno a falta de atenção e a hiperatividade devem interferir significativamente na vida e no desenvolvimento normal da criança ou do adulto.

Antes dos quatro ou cinco anos é difícil ser feito o diagnóstico, pois o comportamento das crianças nessa idade é muito variável, e a atenção não é tão exigida quanto de crianças mais velhas.

Geralmente o problema é notado quando a criança inicia atividades de aprendizado na escola, pelos professores das primeiras séries, quando o ajustamento à escola mostra-se comprometido. Durante o início da adolescência o quadro geralmente mantém-se o mesmo, com problemas predominantemente escolares, mas no final da adolescência e início da vida adulta o transtorno pode acompanhar-se de problemas de conduta (mau comportamento) e problemas de trabalho e de relacionamentos com outras pessoas. Porém, no final da adolescência e início da vida adulta ocorre melhora dos sintomas na maioria dos casos.

§ Agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;

§ Abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;

§ Corre ou escala em demasia, em situações impróprias;

§ Tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;

§ Está sempre "a todo vapor";

§ Fala demais;

§ É impulsiva;

§ Dá respostas precipitadas antes de ouvir as pergunta inteira;

§ Tem dificuldade para aguardar sua vez;

§ Intromete-se na conversa dos outros ou a interrompe.

É uma obrigação do professor e pais conhecerem os sintomas e aprender a lidar com esse problema, pois o aluno não pode perder o rendimento.

Os professores precisam ter paciência e disponibilidade, pois eles exigem tratamento diferente, mais atenção e uma rotina especialmente estimulante.

Os casos graves necessitam de tratamento com medicamentos.

O tratamento é feito por um período mínimo de dois anos, mas deve durar até a adolescência, quando os sintomas desaparecem, graças ao amadurecimento do cérebro, que equilibra a produção de dopamina.

Para lidar com a agitação dos alunos, recomenda-se:

§ Trabalhar com pequenos grupos, sem isolar as crianças hiperativas;

§ Dar tarefas curtas ou intercaladas, para que as crianças possam concluí-las antes de se dispersar;

§ Elogiar sempre os resultados;

§ Usar jogos e desafios para motivá-los;

§ Valorizar a rotina, pois ela deixa a criança mais segura, mantendo sempre o estímulo, através de novidades no material pedagógico;

§ Permitir que elas consertem os erros, pedindo desculpas quando ofender algum colega ou animarem a bagunça da classe;

§ Repetir individualmente todo comando que for dado ao grupo e fazendo-o de forma breve e usando sentenças claras para entenderem;

§ Pedir a elas que repitam o comando para ter certeza de que escutaram e compreenderam o que o professor quer;

§ Dar uma função oficial às crianças, como ajudantes do professor; isso faz com que elas melhorem e abram espaços para o relacionamento com os demais colegas;

§ Mostrar limites de forma segura e tranquila, sem entrar em atrito;

§ Orientar os pais a procurarem um psiquiatra, um neurologista ou um psicólogo.

A criança com problema de aprendizagem deverá se submeter a um diagnóstico, que deve ser feito por um profissional de saúde capacitado, geralmente pode ser um neurologista, psicólogo, pediatra ou psiquiatra. O diagnóstico deve ser auxiliado por testes psicológicos ou neurológicos, principalmente em casos duvidosos como em adultos, mas mesmo em crianças para o acompanhamento

adequado ao tratamento. Assim ela terá uma melhor recuperação no desenvolvimento da aprendizagem.

### **A tarefa da escola: ensinar a linguagem escrita**

As crianças não estão vazias. Nem são uma “tábua rasa”. Na realidade, estão cheias de ideias de hipóteses, de teorias e de convicções pessoais que são muito profundas e arraigadas.

No que se referem à linguagem escrita, essas ideias referem-se ao ato de ler e de escrever; ao conteúdo do que se pode ler ou escrever; a hipótese e teorias sobre o que são letras, as características gráficas da escrita e sua relação com o objeto que representam. Estabelecem hipóteses sucessivamente complexas e compreensivas sobre o sistema alfabético de representação escrita e de quais são as unidades básicas de que é composto; mas, não é só isso.

Entre três e quatro anos, a maioria das crianças possui uma competência oral com uma complexidade sintática próxima à do adulto. Seu domínio da linguagem oral permite-lhe compreender o conteúdo de textos escritos de uso social: contos, avisos, cartazes, anúncios, embalagens, notícias, etc.

Além disso, as crianças possuem conhecimentos acerca das características dos diferentes tipos de texto: reconhecem e podem reproduzir textos escritos com contos, notícias, anúncios, cartas, etc; podem diferenciar o conteúdo e a forma de escrever um anúncio de uma notícia ou um conto, por exemplo.

### **...Mas não se aprende espontaneamente: A importância da escola**

As crianças aprendem a falar “espontaneamente” por mera imersão num universo oral, familiar. Não se requer nenhum método especial de ensino para aprender a falar, com a única condição de que não haja obstáculos ou físicos.

De fato, as crianças, em contato com a linguagem escrita, aprendem também muitos elementos fundamentais sobre a leitura e a escrita.

No entanto, não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente. Na história da humanidade, por outro lado, o surgimento da linguagem escrita é um acontecimento tardio.

Uma das funções capitais da escola é, justamente, a função de alfabetizar a população ou seja, possibilitar o acesso à cultura escrita.

Isso significa que o saber espontâneo infantil – embora surpreendente – não basta. Em primeiro lugar, nem todos os alunos dispõem das mesmas ideias prévias

em relação à linguagem escrita. Tais ideias nascem da reflexão sobre a experiência. Em muitos lares não se leem jornais, livros ou revistas; não se escreve; inclusive não se leem contos a todas as crianças. E, de qualquer forma, a cultura escrita requer maior informação do que a que habitualmente é oferecida em casa. Isso cabe à escola oferecer.

Para ter-se acesso ao uso do sistema alfabético próprio de nosso idioma necessita-se de ajuda. Muitos conceitos devem ser revisados, esclarecidos, discutidos e superados (por exemplo, a hipótese silábica de escrita ou a ideia de que só se escrevem os substantivos). Por outro lado, a cultura escrita supõe uma grande quantidade de conceitos e conhecimentos que é preciso transmitir à criança, para pô-la a seu alcance.

A criança pode elaborar aproximações acerca do que é a escrita e a leitura, inclusive acerca do processo de ler e de escrever, embora não possa observá-lo, já que é uma atividade interna (mental) do leitor ou escritor. No entanto, requer um ensino dos procedimentos de leitura e de escrita, antes e depois de poder decifrar e transcrever, a fim de poder construir os significados culturais que se transmitem pela linguagem e desenvolver as capacidades comunicativas que requer o uso correto da linguagem.

Aprender a comunicar-se por meio da linguagem escrita também não é uma necessidade vital, nem intrínseca do ser humano, ou seja, não se adquire com a maturidade. Requer uma motivação e algumas atitudes positivas para com a aprendizagem em geral e, especificamente, para a aprendizagem desta mesma linguagem escrita, que devem ser ensinadas e vividas num contexto especial.

Ensinar a ler e a escrever é a tarefa da escola: o que ela vem fazendo ao longo dos séculos. No entanto, o pensamento infantil sobre a escrita, tal como o descrevemos, gera uma grande quantidade de questões sobre os conteúdos escolares e os modos de ensinar a linguagem escrita.

## **CONCLUSÃO**

Alfabetizar, ensinar a ler e a escrever tem sido considerado pelos educadores como uma das tarefas mais difíceis a ser realizada nas escolas. De fato ensinar crianças a ler e a escrever não é uma tarefa fácil. Porém considero que é possível alfabetizar com sucesso, se tivermos, dentre outras condições essenciais duas premissas fundamentais: a primeira diz respeito à crença de que todas as pessoas

têm condições de aprender, e a segunda é que o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem.

As crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível se houver planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula.

Sendo assim, ao finalizar este trabalho, posso dizer que a leitura e a escrita tem um papel muito importante na vida do aluno. Portanto a formação de bons leitores e escritores precisa ser um compromisso de todas as instituições de ensino, em especial para os educadores.

Os PCNS de Línguas Portuguesa das séries iniciais relatam que a leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de aprendizagem, e que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realização imediata.

E como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la.

Com uma mediação entre ler e escrever, o educador com certeza vai obter resultados positivos no desempenho de seu trabalho e, em especial contribuirá com a melhoria do processo ensino aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

GONTIJO, Claudia Maria. A escrita infantil /Claudia Maria Gontijo – São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. Alfabetização leitura e escrita – Formação de professores em curso – São Paulo: Ática,2008.

LIA Scholze, Tania M. K. Rosing. Teorias e práticas de letramento – Brasília: INEP, 2007

ZILBERMAN, Regina – Ezequiel Theodoro da silva. Leitura – Perspectivas Interdisciplinares – São Paulo: Ática, 1995

MARUNY Curto, Lluís. Escrever e ler: como as crianças aprender e como o professor pode ensiná-los a escrever e a ler / Lluís Maruny Curto, Maribel Ministral e Manuel Miralles teixidó; trad. EERNANI, Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

- HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.
- SOARES, Magda, Letramento: Um tema em três Gêneros – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo. Ed. Scipione, 2003.
- LANDRONI, Laura C. & MACHADO, Luiz Raul. A criança e o livro. 4ª ed. São Paulo. Ed. Ática, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura- 8ª ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre. Artmed, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada das intenções à ação. Philippe Perrenoud, trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GARCIA, Regina Leite. Revistando a pré-escola. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- WANDERLEY, João Geraldi. O texto na Sala de Aula. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2000.