

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM RELAÇÃO
AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

ROSÂNGELA RIBEIRO REIS

Anápolis – GO
2009

ROSÂNGELA RIBEIRO REIS

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEDIANTE
OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito final para a obtenção do título de Psicopedagoga sob orientação da professora Ms. Edna S. Faria.

Anápolis-GO

2009

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil e na primeira fase do ensino fundamental.

Agradeço:

A Deus pela vida.

A meus filhos pela compreensão nos momentos de minha ausência.

A minha mãe pelo apoio constante.

A todas as pessoas que me ajudaram a finalizar essa pesquisa.

RESUMO

Originada de uma situação problemática que questiona quais os distúrbios de aprendizagem que interferem negativamente no processo de alfabetização, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de caracterizar como deve ocorrer o processo de alfabetização e letramento de crianças que apresentem algum distúrbio de aprendizagem. Na busca de resposta à problemática em questão e de se atingir tal objetivo foi utilizada uma metodologia embasada na investigação bibliográfica de caráter qualitativo. O processo ensino aprendizagem pressupõe tanto a maturação do indivíduo com sua interação com o meio histórico e social, abrangendo assim, tanto conhecimentos piagetianos como vigotskianos. Se os indivíduos desprovidos de transtornos já requerem a atenção do professor, os que os possuem pressupõe mais atenção ainda, de forma que o profissional docente deve procurar conhecer o transtorno através da historicidade dos alunos, para assim poder adequar suas metodologias.

Palavras chave: Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Transtornos. Alfabetização.

ABSTRACT

Palavras chave:.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I – O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	08
1.1 O desenvolvimento infantil	08
1.2 A aprendizagem como processo contínuo	12
1.2.1 Abordagem comportamentalista da aprendizagem	14
1.2.2 Abordagem humanista da aprendizagem	15
1.2.3 Abordagem cognitivista	17
1.2.4 Abordagem sócio-cultural	19
1.3 A função do professor e da escola no processo de alfabetização	21
CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	24
2.1 Conceito e caracterização	24
2.2 A leitura e a escrita	27
2.3 A essência da Descoberta	29
2.4 Motivando o Aprendizado da Leitura e Da Escrita	30
2.5 Hipóteses de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita	31
CAPÍTULO III – DISTÚRBIOS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	34
3.1 Concepções gerais	34
3.1.1 Transtornos de aprendizagem	35
3.1.2 Dificuldades ou problemas de aprendizagem	38
3.2 A ação docente diante de distúrbios de aprendizagem	40
CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com base em uma problematização questionando quais os distúrbios de aprendizagem que interferem negativamente no processo de alfabetização. Assim o objetivo básico do estudo foi caracterizar como deve ocorrer o processo de alfabetização e letramento de crianças que apresentam algum distúrbio de aprendizagem. Para tanto, enfatiza-se os principais aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem embasados nas correntes pedagógicas.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir de uma metodologia qualitativa e quanto aos meios de investigação se materializou através de uma revisão bibliográfica, usando leitura, síntese de livros e artigos científicos.

O termo distúrbio se refere à alteração patológica de uma ocorrência natural, sendo uma formação de anormalidade. Quando se refere à aprendizagem, há uma intensa discussão tanto em relação às causas como para com os procedimentos que os profissionais devem tomar em relação a tais ocorrências.

Ter uma postura clara e objetiva em relação ao problema de aprendizagem nada mais que é enfrentá-lo, procurando alternativas para sua superação e, assim, favorecer as situações de aprendizagem.

Em relação aos problemas de aprendizagem, há dois fatores que merecem ênfase. Em primeiro plano é preciso considerar os aspectos relacionados ao fator emocional dos indivíduos que podem entrar o processo de aprendizagem e, em segundo, um rendimento negativo no desenvolvimento cognitivo também podem desfavorecer o mesmo processo.

Para ajudar uma efetiva compreensão do objeto em estudo, a pesquisa foi desenvolvida em três capítulos distintos descritos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado “O processo ensino aprendizagem” é o momento no qual realiza-se uma abordagem sobre o desenvolvimento infantil; a aprendizagem como processo contínuo; abordagens comportamentalista, cognitivista e sócio-cultural da aprendizagem; bem como a função da instituição e do professor para o desenvolvimento da alfabetização.

O segundo capítulo cujo título é “O processo de alfabetização” é o momento no qual se descreve essa fase escolar pela qual a criança passa,

conceituando e demonstrando as formas mais adequadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como as dificuldades no desenvolvimento desse processo.

No último capítulo - "Distúrbios que interferem no processo da alfabetização" é o momento no qual são apresentados os transtornos de aprendizagem, diferenciando-os das dificuldades de aprendizagem e apresentando a postura e ação docente diante dessa realidade.

CAPÍTULO I – O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

1.1 O desenvolvimento infantil

Ao discorrer sobre o processo da aprendizagem no âmbito escolar, faz-se necessário uma breve abordagem sobre o desenvolvimento e maturação infantil para ter-se uma compreensão melhor do que é aprendizagem. De acordo com Wallon, a maturação é desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas, abrangendo padrões de comportamento resultantes da atuação de algum mecanismo interno (WALLON, 1992).

A infância é a fase da vida que estabelece as bases do desenvolvimento do homem. Da condição inicial de um ser totalmente dependente dos cuidados do adulto para sobreviver, a criança passa por uma transformação, construindo os processos que estarão permanentemente presentes na sua história. Dessa forma, ela vai se tornando capaz de controlar seu corpo, andar, falar, conviver com outras pessoas, utilizar símbolos, alimentar-se, cuidar da higiene pessoal e realizar tarefas variadas.

O desenvolvimento é a capacidade progressiva do ser humano em realizar funções gradativamente complexas. Este processo é o resultado da interação entre os fatores biológicos, próprios da espécie e do indivíduo e os fatores culturais, próprios do meio social onde esse indivíduo encontra-se inserido. Percebe-se que, a aquisição de novas habilidades está diretamente relacionada não apenas à faixa etária da criança, mas também às interações vividas com os outros seres humanos do seu grupo social.

Durante os primeiros anos de vida, a criança é extremamente frágil, sua sobrevivência depende dos cuidados recebidos de sua mãe ou substituta. Essas primeiras experiências são fundamentais na intenção da criança construir gradativamente uma imagem coerente de seu mundo e através da reciprocidade estabelecida nessa relação, a criança torna-se capaz de transformar estímulos sem significado em signos significativos. Por outro lado, desde os primeiros momentos de vida, o recém-nascido comporta-se como um agente ativo, capaz de influenciar os cuidados e as relações das quais participa. O processo de desenvolvimento ocorre

dentro de relações bi-direcionais onde a criança influencia e é influenciada por aqueles que a circundam.

Miranda (1999) se refere ao processo de maturação e a herança genética como fatores atuantes de limites ou parâmetros para o desenvolvimento humano. Esses limites atuam como “freios” ou “impulsos” para a ação do indivíduo. Sobre os fatores determinantes do desenvolvimento humano, não é possível afirmar a predominância de um sobre outro. Ao contrário, é preciso alargar a compreensão para entender que todos esses agentes, em seu conjunto, determinam as mais diferentes formas e combinações, enfim a constituição do indivíduo. Semelhante pensamento encontra-se nos estudos de Vigotsky, que buscava sintetizar a criança como um ser biológico, histórico e social, considerando-a inserida na sociedade e ao longo de sua história ir construindo suas características humanas (Vigotsky, 1998).

A criança pequena, ao freqüentar uma instituição formal, está exposta e estimulada a transitar por esses dois caminhos, biológico e histórico-social, embora a construção dos conceitos cotidianos consuma grande parte da sua energia. Os conceitos científicos são introduzidos no universo da escola e apreendidos enquanto pseudoconceitos, portanto, trazendo a marca da vivência. Assim, as definições cotidianas também se encontram afetadas pelo processo de escolarização. As pesquisas científicas são, portanto, a porta através da qual a tomada de consciência penetra no reino do pensamento infantil.

Na concepção de Miranda (1999), nenhuma criança nasce ‘criada’. Se a maior característica do homem é a sua capacidade de produzir suas condições de existência, o homem não está, de forma alguma, preparado a isso ao nascer. Ao contrário, o recém-nascido é um ser totalmente dependente do cuidado dos adultos para sobreviver. É necessário todo um aparato na intenção desse ser se tornar, de fato, humano, independente, autônomo, capaz de se defender, de cuidar de si mesmo e de lutar pela sua sobrevivência.

A criança desenvolve-se por um mecanismo que abrange o seu corpo, a genética da espécie humana e os contextos nos quais ela viverá. Esse processo inicia-se com a família, com a cultura de seu país, com os espaços que irá conviver desde seu nascimento. Por isso, diz-se que a natureza do desenvolvimento humano é sempre biológica e cultural.

A criança tem um desenvolvimento integrado. O desenvolvimento físico está intimamente relacionado ao psicológico e ao cultural, o que significa que ela é uma pessoa com personalidade própria, e torna-se membro de um grupo com base nas experiências do seu próprio meio. Essa vinculação com o meio será estabelecida, por sua vez, pelas possibilidades determinadas pelo desenvolvimento biológico.

As bases teóricas fundamentais para o estudo desta relação foram sentidas por Vigotsky (1998), que salientou com grande clareza que não faz sentido falar de aprendizagem independentemente de uma etapa particular de desenvolvimento ontogênico alcançada, e que, por lado a aprendizagem deve ser considerada como um fator de desenvolvimento. Esta relação desenvolvimento originou a teoria da 'área potencial de desenvolvimento': segundo esta teoria, o desenvolvimento segue o processo de aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial.

A teoria da área potencial teve conseqüências importantes, tanto no plano pedagógico como no da investigação psicológica.

No plano psicológico, constituía a base teórica de um princípio pedagógico geral: a única boa docência é a que precede o desenvolvimento. Leontiev e Luria (2005), que se remetem diretamente ao pensamento de Vigotsky, decidiram identificar a base psicofisiológica deste princípio pedagógico geral mediante a teoria dos sistemas cerebrais, funcionais (Leontiev, 1959 p.457-474).

No plano psicológico, a teoria da área potencial de desenvolvimento contribuiu de maneira eminente para determinar uma atitude especial, tanto histórica como experimental, em nítida oposição à atitude em que se baseiam as teorias fatoriais e as técnicas psicométricas.

Em relação aos estudos de Vigotsky (1998) é possível distinguir três categorias fundamentais referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. O primeiro tipo proposto, parte do suposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica em absoluto: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. Um típico exemplo desta teoria é a concepção de Piaget, que estuda o desenvolvimento

do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem.

Na visão de Piaget (1998) existe uma separação entre a aprendizagem e desenvolvimento pressupondo que para este exija-se a maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer adquirir à criança determinados conhecimentos e hábitos, ou seja, o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem e esta é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos.

A segunda categoria de soluções propostas para o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento afirma, pelo contrário, que a aprendizagem é desenvolvimento, considera-se em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento, tendo como princípio fundamental a simultaneidade e a sincronização entre os dois processos.

Por último, o terceiro aspecto novo, consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, onde a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, isto é, desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. O processo de aprendizagem compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas.

De forma progressiva e gradual a aprendizagem acontece contribuindo assim para o desenvolvimento integral da criança.

Seguindo a mesma base teórica Kostiuk (1956), afirma que o desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento e para o domínio do saber e da cultura da humanidade.

Observa-se, a esse respeito a relação recíproca entre aprendizagem, educação e desenvolvimento psicointelectual.

1.2 A aprendizagem como processo contínuo

Todo aprendizado humano depende do desenvolvimento e da maturação. Desde o mais simples comportamento, por exemplo, segurar um objeto, até as abstrações e raciocínios mais complexos.

Nos estudos realizados por Weisz (2002), o que move as crianças é o esforço em acreditar que atrás das coisas a serem aprendidas existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas idéias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o no qual elas têm de aprender é lógico ou constroem idéias aparentemente absurdas, mas são importantes no processo de aprendizagem. Assim sendo, se o professor não sabe nada sobre o pensamento do aluno a respeito do conteúdo necessário ao que ele aprenda, o ensino oferecido não tem 'com quem dialogar'. Restará a ele atuar semelhante a uma brincadeira de cabra-cega, tateando e fazendo sua parte, na esperança do outro fazer a dele: aprender.

A aprendizagem não pode ser conceituada apenas no contexto escolar, igual a um resultado de um ensino, e sim em um sentido mais amplo, como hábitos, vida afetiva, valores, culturas. A aprendizagem se refere também a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer de sua vida.

Existe a idéia de que o aluno aprende através de conceitos, enunciados e definições. Não há percepção de conceitos se o aluno não consegue enlacá-los com seu conhecimento de mundo. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem se dá do particular para o geral e do geral para o particular. Não basta o professor achar o assunto significativo. É necessário o aluno chegar também a essa conclusão e este desenvolva no educando condições de relacioná-la às experiências, reconstruindo o próprio conhecimento.

Busca-se então, na estrutura cognitiva dos alunos, as idéias relevantes funcionando como ponto de partida ao ser ensinado. É de fundamental importância haver interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. A escola cumpre, portanto o papel

de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a assimilar as regras sociais, os valores morais coletivos.

De acordo com Weisz (2002), no momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente a guiar seu trabalho.

Na intenção da aprendizagem provocar uma efetiva mudança de comportamento e ampliar mais o potencial do educando, é necessário ele perceber a relação entre o aprendido e a sua vida. O aluno deve ser capaz de reconhecer as situações de aplicabilidade de seu novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível, aquilo que é aprendido precisa ter significado para ele, pois uma aprendizagem mecânica, não vai além da simples retenção não tem significado. Resumidamente, para ser significativa, é necessário uma aprendizagem envolvendo raciocínio, análise, imaginação e principalmente o relacionamento entre idéias, coisas e acontecimentos.

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, pois esta nunca parte do zero. Toda aprendizagem na escola tem uma pré-história, como por exemplo: o aluno começa a estudar matemática, porém, muito antes de ir a escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou várias operações de divisão e adição complexas e simples, portanto, teve uma pré-escola de matemática.

A experiência pré-escolar é extremamente complexa uma vez que a criança passou por uma aprendizagem própria muito antes de se entregar na escola à de letramento. A existência de um antecede o processo histórico no qual a aprendizagem escolar não implica na direta continuidade entre as duas etapas do desenvolvimento da criança, logo, não se pode negar que a aprendizagem escolar começa do vácuo, e sim que é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, maturação e conhecimento de mundo, alcançado por ela antes de iniciar o processo escolar.

Pela sua importância, o processo de aprendizagem, produz antes da criança entrar na escola e difere de modo essencial do domínio de noções adquiridas durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, começa inserir em uma etapa específica de aprendizagem.

Aprendizagem e desenvolvimento infantil, mesmo diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento não acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Testes comprovam os progressos escolares e estes não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento infantil. Existe uma dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (VIGOSTKY, 1998).

Observa-se no comportamento infantil uma dicotomia entre o seu conhecimento e o seu desenvolvimento, embora uma precede a outra, nota-se que existe uma relação mas não uma total dependência. Pode-se perceber essa relação nas abordagens propostas a seguir.

1.2.1 Abordagem comportamentalista da aprendizagem

Segundo Mizukami (1986), a abordagem comportamentalista coloca em evidência a consideração do homem como produto do meio e reativo a ele. O meio pode ser controlado e manipulado e, conseqüentemente, também o homem pode ser controlado e manipulado.

Educação, ensino-aprendizagem, instrução, passam, portanto, a significar arranjo de contingências para que a transmissão cultural seja possível, assim como as modificações que forem julgadas necessárias pela cúpula decisória.

O ensino é tratado em função de uma tecnologia que além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula.

A metodologia e os princípios utilizados nessa abordagem derivam de análise experimental do comportamento.

Nesse tipo de abordagem, supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário.

Segundo essa abordagem, os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígio etc. os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores

mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final do curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão e outros.

Skinner pode ser considerado como um representante da análise funcional do comportamento, dos mais difundidos do Brasil.

Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações (SKINNER, 1981, p. 20).

Na visão de Skinner (1981) o comportamento pode ser perfeitamente conduzido, uma vez que as ações do homem resultam de condicionantes ou recompensas.

1.2.2 A abordagem humanista da aprendizagem

O processo humanista de aprendizagem é um ensino centrado no homem, implicando técnicas de dirigir a pessoa a sua própria experiência porque dessa forma, ela pode estruturar-se e agir.

De acordo com Mizukami (1986), a não-diretividade pretende ser um método sem estrutura do processo de aprendizagem no qual o professor se abstém de intervir diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno, introduzindo valores, objetivos etc, constituindo apenas num método informante do processo de aprendizagem, de forma ser professor apenas um facilitador da comunicação do estudante consigo mesmo, para ele próprio estruturar seu comportamento experiencial. O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades, únicas, respondendo a circunstâncias únicas.

Os conceitos básicos da teoria da aprendizagem resultantes da análise realizada por Mizukami (1986) são: potencialidade para aprender, tendência à realização, capacidade orgânica de valoração, aprendizagem significativa, resistência, abertura à experiência, auto-avaliação, criatividade, autoconfiança, independência. Com base nessa análise, percebeu-se a existência de uma teoria da

aprendizagem na proposta rogeriana¹ para educação, Os princípios básicos resultantes foram:

- a) todo aluno tem potencialidade para aprender a tendência e realizar essa potencialidade.
- b) todo aluno possui capacidade orgânica de valoração.
- c) Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa.
- d) Se é pequena a resistência do aluno a aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender.
- e) O aluno, ao realizar sua potencialidade a aprender, torna-se aberto à experiência, e reciprocamente.
- f) A auto-avaliação é função da capacidade orgânica de valoração.
- g) A criatividade é função da auto-avaliação.
- h) A auto confiança é função da auto-avaliação.
- i) A independência é função da auto-avaliação.

As consequências derivadas desses princípios básicos segundo Mahoney (1976, p 96) foram:

- a) Tudo que é significativo para os objetivos do aluno tende a realizar sua potencialidade para aprender.
- b) Se o processo de aprendizagem significativa provoca mudança do eu, então essa aprendizagem é ameaçadora e provoca resistência.
- c) Toda aprendizagem significativa é ameaçadora.
- d) Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem, então ele torna-se aberto à experiência.

A aprendizagem significativa é considerada por Roger como a que envolve toda a pessoa.

A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem. Ela é auto-iniciada mesmo quando o primeiro impulso vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar do captar e do compreender vem de dentro. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo (ROGERS, 1972, p. 5).

¹ A terapia rogeriana se define como não-diretiva e centrada no cliente, porque cabe a ele a responsabilidade pela condução e pelo sucesso do tratamento. Para Rogers, o terapeuta apenas facilita o processo. Em seu ideal de ensino, o papel do professor se assemelha ao do terapeuta e o do aluno ao do cliente.

De acordo com as exposições do autor, é possível entender a pessoa como um todo, tanto dentro do aspecto sensível quanto do aspecto cognitivo, inclusive de fato a aprendizagem, ela é auto-iniciada, mesmo quando o primeiro impulso vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro e suscita modificação no comportamento, nas atitudes, e, talvez na personalidade do aluno. É avaliada pelo educando e ele sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber.

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender.

1.2.3 Abordagem cognitivista

Conforme Piaget (1998), a origem do desenvolvimento cognitivo ocorre do interior ao exterior, em função da maturidade do indivíduo. Ele considera que o ambiente poderá influenciar no desenvolvimento cognitivo, porém sua ênfase recai no papel do ambiente para o desenvolvimento biológico, ressaltando a maturidade do desenvolvimento.

Segundo Mizukami (1986), a abordagem cognitivista de aprendizagem no âmbito escolar é predominantemente interacionista. Um ensino cuja finalidade é desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito, considerando inserido numa situação social.

A autora relata ainda que a concepção piagetiana de aprendizagem tem caráter de abertura e comporta possibilidades de novas indagações assim como toda a sua teoria e epistemologia genética.

Aprender significa compreender o que se ensina e transformá-lo em ações concretas. Um dos tipos de aprendizagem citadas por Piaget é o que consiste numa aquisição em função do desenvolvimento. Esse conceito fica, nessa abordagem, incluído num processo mais amplo de desenvolvimento de estruturas mentais.

O ensino deverá seguir formas diferenciadas ao longo do processo, pois cada aluno desenvolve o aprender de forma individual, único e particular,

dependendo da esquematização e da forma de relacionamento atual com o meio em que vive ou viveu. Piaget (1974, p. 57) propõe quatro categorias de aprendizagem:

- A das ações enquanto conteúdos, quer dizer das ações não-operatórias ou de um sentido único. (hábitos elementares)
- A das ações enquanto formas, quer dizer das estruturas operatórias e das formas de dedução que lhe são ligadas.
- A das sucessões físicas (regulares ou irregulares), enquanto conteúdos.
- A das formas aplicadas às sucessões físicas, quer dizer da indução enquanto dedução aplicada à experimentação.

A aprendizagem escolar, a fim de que seja compatível com a teoria piagetiana, deve ser baseada no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições.

A descoberta garantirá ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento, ou seja, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante. O ponto fundamental do ensino encontra-se no ensino enquanto um processo e não em produtos de aprendizagem.

Piaget preocupa-se com aprendizagem e não com uma teoria de instrução, ou seja, pensa na aprendizagem de modo diferente, preceituando primeiramente a dependência do estágio de desenvolvimento ou da competência. Aprendizagem portanto no pensamento de Piaget não é apenas a soma total aprendido, mas sim o reforço externo e interno, através da auto-regulação.

Pode-se compreender que a aprendizagem escolar verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência, realizando realmente quando o aluno elabora seu conhecimento, assim em sentido estrito, a aprendizagem refere-se às aquisições relacionadas às informações durante o processo do seu desenvolvimento, concluindo assim que o instrumento de aprendizagem mais necessário seja a inteligência..

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que o ensino consiste em organizar os dados da experiência, de forma a promover um nível satisfatório de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem como um processo leva paulatinamente ao desenvolvimento das operações, evitando a formação de hábitos de fixação sem associatividade. Em tal abordagem, baseia-se em proposição de problemas

(projetos de ação que contenham em si um esquema antecipador) e considerando o aprender a aprender. Conforme preceitua Delors (1996), tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir.

1.2.4 Abordagem sócio-cultural

Vygotsky (1998) pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele o considerava inserido na sociedade e, sendo assim, sua pesquisa foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento.

A teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sócio-interacionista elaborada por Vygotsky, tem como objetivo central 'caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo' (VYGOTSKY, 1984, p. 21 *apud* REGO, 2000, p. 38).

Vygotsky (1998) acreditava que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, um exemplo desse estudo foi determinação da ZPD ou Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a distancia entre o nível de desenvolvimento definido pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente.

São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso a posição de Vygotsky é de que tais processos são indissociáveis.

O autor afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo, elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio com o objetivo de atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Seguindo a linha de Vygotsky (1984) Freire (1996) afirma ser o homem o sujeito da educação, e apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, uma vez que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis, ou seja, a interação está intimamente ligada ao desenvolvimento da pessoa como um todo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem, portanto, assume um significado amplo, tal qual o que é dado à educação. Ela é problematizadora e conscientizadora, ao contrário da educação bancária. A aprendizagem do aluno deverá ter como objetivo o desenvolvimento da criticidade e a liberdade superando assim as contradições da educação denominada bancária.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, racionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 1996, pp. 122-123).

A educação é muito mais do que a instrução e uma vez sendo transformadora precisa transformar as condições de opressão, isto é, precisa enraizar-se na cultura dos povos. A pós-modernidade se caracteriza pelo simulacro e pelo consumo imediato. Ora, a aprendizagem é um processo a longo prazo e precisa combater o imediatismo, o consumismo, se quiser contribuir para a construção de uma pós-modernidade progressista.

Nessa linha de pensamento, Freire delineou uma pedagogia da libertação, e suas maiores contribuições foram no campo da educação popular destinado à alfabetização e à conscientização política de jovens e adultos operários. Suas concepções são abrangentes, atingindo toda a educação, sempre com o conceito básico de que não existe uma educação neutra.

1.3 A função do professor e da escola no processo de alfabetização

Nas teorias pedagógicas e no cotidiano escolar, a escola também é definida como um meio que prepara para a vida, mas como pode fazer isso sendo um meio fechado, que volta as costas para a realidade social? A escola tem se organizado a partir, apenas e fundamentalmente, da noção de cultura. Acredita-se que cultivando o indivíduo, isto é, ensinando-lhe a cultura acumulada pela humanidade, conseguirá desenvolver o que nele há de melhor.

Segundo Mercês (org.1999), a escola como instituição social estabelece um vínculo ambíguo com a sociedade. É a partir dela e, por isso, trabalha para ela, formando os indivíduos necessários a sua manutenção. No entanto, é tarefa da escola zelar pelo desenvolvimento da sociedade e para isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, de criar, inventar, inovar, transformar. Diante desse desafio, a escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, à tradição. Esta brecha abre a possibilidade para o surgimento de uma escola crítica e inovadora, sendo necessário portanto docentes capazes de se adequar a estas transformações.

O perfil do professor durante anos foi marcado por uma postura autoritária, sendo considerado dono do saber, uma pessoa perfeita e conseqüentemente superior aos educandos, tais fatos refletiam em sua personalidade e vice-atualidade, porém, através das contribuições das teorias de Vygotsky (1984), esses profissionais são chamados a mudar de postura e passar a ser descobridores do saber e reorganizadores do mundo tanto quanto os alunos, concretizando o que se chama sócio-interacionismo.

Considerando que é na Zona de Desenvolvimento Proximal que a aprendizagem ocorre, a função do professor passa a ser a de favorecê-la, servindo de mediador entre o sujeito e o mundo. Pois é através das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.

Nesse sentido, os professores devem trabalhar com a estimativa das potencialidades do aprendiz, com a intenção de tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado.

De acordo com Nidelcoff (1994), achar que o professor é um mero transmissor de conhecimentos cuja vinculação com as crianças se dá em função de tal transmissão explica a existência de professores que muitas vezes utilizam instrumentos de avaliação de conhecimentos (sejam convincentes ou não) como recursos disciplinares em determinadas situações difíceis: dar uma “prova escrita” a uma classe, em castigo a alguma atitude que esgotou a paciência do mestre; ou obrigar um aluno indisciplinado a repetir a lição diante da turma.

Diante de tais exposições, pode-se valer da exposição de Moysés (2002). uma das metas dos professores deveria ser o de participar ativamente na busca de desenvolver dentro do aluno o máximo de autonomia possível passando do aspecto afetivo ao cognitivo.

Na escola, o professor precisa observar as etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. É de suma importância o professor conhecer o processo da aprendizagem e interessar-se por suas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Cabe a ele saber quem são seus alunos fora da escola e a formação social e cultural de suas famílias.

Quando um educador respeita a dignidade do educando e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas aos seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Na concepção de Vygotsky (1998), a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. Diferencia-se das posturas inatistas e dos métodos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada às abordagens sócio-históricas, na teoria vygotskyana a idéia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos.

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente 'deficientes', embora nada haja de fisicamente errado com eles [...] A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais (SMITH; STRICK, 2001, p. 33-34).

A escola deve ser entendida por ser muito mais que um mero processo de ensino. A escola é o espaço privilegiado de totalidade do desenvolvimento humano, de socialização, de cultura de saídas pedagógicas, de rituais e celebração, portanto deve-se pensar na escola não somente como um estabelecimento de regras e limites mas também oportunizando a convivência com respeito, num ambiente onde as pessoas tenham prazer em estar, em aprender juntos.

Nidelcoff (1975) afirma que a função da escola e do professor não tem poder para transformar ou modificar a estrutura social, e sim, sustentar essa estrutura, ajudando as crianças a compreender a realidade e levar o educando a descobrir e assumir responsabilidades, especialmente no que se refere a ser elemento de mudança na realidade. Isto se fundamenta numa visão do homem como ser histórico que se realiza no tempo. Crescer significa localizar-se com lucidez, no tempo e nas circunstâncias em que vive para, enfim, chegar a ser indivíduo capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com seus semelhantes.

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Conceito e caracterização

A questão da alfabetização escolar é um tema que tem despertado um enorme interesse entre os estudantes e profissionais da educação. Provavelmente, tal interesse é devido, em parte, a uma verdadeira revolução, de natureza teórico-metodológica, observada durante as últimas duas décadas, com relação ao desenvolvimento da leitura nas escolas. Tais mudanças foram tão marcantes que, frequentemente, se encontram citações ao chamado modelo tradicional, em contraste com as concepções e propostas atuais.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p. 9).

Um dos principais fatores que, certamente, diferenciam essas duas visões diz respeito à concepção de escrita subjacente em cada uma delas. No chamado modelo tradicional, a escrita é entendida como simples representação da linguagem oral, ou seja, como mera codificação da fala. Daí o processo de alfabetização escolar ficar reduzido, durante décadas, ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita.

A partir dos anos de 1960, o modelo tradicional, em parte responsável pelo surgimento do chamado analfabeto funcional, passa a ser crescentemente criticado em função das profundas mudanças ocorridas nas relações sociais, principalmente nas relações de trabalho, onde passaram a exigir novos e mais complexos padrões para o exercício da cidadania, o desenvolveram-se, também, os usos sociais da leitura e da escrita, agora centrados na questão do significado subjacente ao texto, lido ou produzido.

Existem duas formas segundo as quais comumente se estende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos

instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente (TFOUNI, 1995, p. 14 - 15).

O modelo tradicional sobreviveu durante décadas, demonstrando sua utilidade numa sociedade em que as relações eram menos complexas, não sendo exigido, principalmente dos trabalhadores, muito mais do que o domínio mecânico do código escrito. Obviamente que, para as classes dominantes, sempre foram garantidas as condições ao desenvolvimento de níveis mais complexos de letramento.

O pensamento de Tfoune (1995) com relação às propostas atuais de alfabetização escolar, é que a concepção subjacente enfatiza o caráter simbólico da escrita, em que ela passa a ser entendida como um sistema de signos, cuja essência se situa no significado subjacente, o qual é determinado histórica e socialmente. Assim, uma palavra escrita passa a ser enfocada, prioritariamente, pela sua dimensão semântica, além da dimensão sonora. Além disso, nas propostas atuais, enfatizam-se, também, os usos sociais da escrita, ou seja, a escrita deve ser desenvolvida sempre vinculada às práticas sociais, em contrapartida às práticas escolares tradicionais, em que se utilizava uma escrita não verdadeira, desvinculada dos seus usos sociais. Nesta perspectiva, as propostas atuais assumem o texto como ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar.

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 (TFOUNI, 1995, p. 9 - 10).

Outro aspecto que caracteriza as atuais propostas relaciona-se à compreensão de que a alfabetização escolar é um processo multideterminado, ou seja, o seu desenvolvimento depende da contribuição de diversas áreas de conhecimento, entre as quais se destacam a linguística e a psicologia.

Com relação a esta última, as duas abordagens teóricas que, atualmente, têm dado contribuições mais relevantes são, sem dúvida, a teoria construtivista, representada pelas pesquisas de Emilia Ferreiro, e a teoria histórico-social, representada pelos trabalhos de Vygotsky (1998).

Observa-se que a palavra 'alfabetização' é pouco utilizada pelos pedagogos, principalmente devido às suas ligações com métodos muito mecânicos de ensino. Tem-se preferido a enorme, porém correta expressão "ensino-aprendizagem da linguagem escrita" e, mais recentemente, passou-se a falar em processos de 'letramento', que ocorrem fora das escolas e também, de forma mais sistemática, dentro delas, quando as crianças vivem em culturas em que a presença da linguagem escrita é comum no cotidiano.

A relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma. Desse modo, o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso (TFOUNI, 1995, p. 17 - 18).

A partir de discussões sobre a criação de "ambientes alfabetizadores" surgiu um consenso sobre a importância, na alfabetização, de oferecer aos alunos rotinas repletas de atividades de produção e leitura de textos. As experiências mostram a importância de atividades exploradoras a literatura infantil, a redação e troca de mensagens, a assinatura de desenhos e trabalhos feitos em equipe, a criação e redação de poesias etc.

Nesse contexto, até mesmo as atividades mais mecânicas - cópias de palavras e letras, aprendizagem de letras e sílabas, memorização do alfabeto, correção ortográfica e gramatical - tornam-se mais significativas e encontram seu espaço.

Zacharias (2006) relata que, para a alfabetização ter sentido e ser um processo interativo, a escola necessita trabalhar o contexto do aluno, as histórias e intervenções das próprias crianças podendo aglutinar, contrair, 'engolir' palavras, desde que essas palavras ou histórias façam algum sentido a elas. Os 'erros' dos educandos podem ser trabalhados, ao contrário, a maioria dos professores pensam ser esses 'erros' demonstração de uma construção e, assim as crianças começam a

se preocupar com outras coisas (como ortografia) algo que não se preocupavam antes, pois estavam apenas descobrindo a escrita.

Segundo Vigotsky (1998), o ser humano se constitui como tal a partir da interação social. Para ele, a cultura molda o seu funcionamento psicológico, ou seja, a sua relação com o mundo mediado pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vigotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais físicas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamentos são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Com base nos textos de Vigotsky, as funções psicológicas especialmente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Este internaliza os modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações palcos de negociações. Seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Considera vida um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

Dentro dessa nova visão, articulando essa teoria com a formação escolar, formal, a ação do professor se torna ainda mais insubstituível sendo considerada de extrema importância. Seu papel de mediador entre o senso comum do aluno e o saber científico é fundamental a fim de que ele possa construir um conhecimento mais elaborado e significativo da realidade. É função do professor verificar o que e como o educando está aprendendo, se está fazendo algo que se encontra ao seu alcance ou distante de suas reais possibilidades, se tem condições de avançar mais.

2.2 A leitura e a escrita

Sabe-se que, nos atos de leitura, estão sempre presentes dois elementos observáveis: a pessoa que lê e o objeto que está sendo lido. A presença dos dois não basta, entretanto, para assegurar que um ato de leitura esteja sendo efetivado. É necessário que a pessoa atue de determinada maneira sobre o objeto a fim de

que os sinais externos de realização do ato sejam captados de identificadores do processo de leitura.

Kato (1992) adota o termo 'portador de texto' objetivando dominar este objeto apresentando algo que possa ser lido ou 'qualquer objeto' levando um texto impresso'. Segundo a pesquisadora, no momento em que a criança define um portador de texto semelhante a um objeto de leitura, pode-se supor ter descoberto alguns dos usos da escrita. Assim, na tentativa de identificar alguns de seus conhecimentos específicos sobre os usos da mesma, parte-se dos conhecimentos relevados sobre portadores de texto.

Tfouni (1995) relata que, ao aprender a escrever, a criança aprende formas de linguagem, processo de escrita e usos da linguagem escrita. É de se supor, que quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita. Quanto mais a criança partilha de atos de leitura e de atos de escrita, mais fácil será interpretar a aprendizagem da leitura e da escrita sendo "uma extensão do potencial funcional da linguagem". Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Se a criança descobre usos significativos da escrita partindo de seus esquemas de assimilação, desenvolvidos em atos de leitura ou de escrita, ou seja, construindo pontes das atividades familiares com a linguagem escrita, no qual compartilha em seu ambiente, as novas atividades que a escola exige, é de se avaliar o papel valioso destinado à escola no desenvolvimento da percepção dos propósitos da escrito, junto às crianças cujos familiares e membros da comunidade imediata não lhes proporcionam uma valorização da escrita.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana a qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 1995, p. 25).

A fim de orientar a criança a valorização da escrita sendo extensão do potencial humano da linguagem, seria esclarecedor buscar respostas diante de

algumas indagações relativas às suas concepções acerca das funções e dos objetos portadores da escrita.

Segundo Campos (2004), a apropriação do conhecimento, orientaria as suas concepções das funções da escrita. A partir desse pressuposto pode-se afirmar normalmente uma criança que não domina muito bem a linguagem, poderá apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, por isso, antes da leitura e da escrita deveria vir uma fase em que se ajudasse a criança a utilizar mais a linguagem.

2.3 A essência da Descoberta

De acordo com Silva (1991), aprender a utilizar a escrita é um ato de descoberta. As crianças fazem basicamente as mesmas descobertas ao se tratar da escrita, um complexo sistema de sinais, mesmo quando não foram ensinadas a escrever e isso não é resultado de mera coincidência.

Em observações com crianças do próprio meio familiar, nota-se que elas parecem ter um dom biológico predispondo-as a falar e esta facilidade se estende à aprendizagem da linguagem escrita. É um fato inquestionável ao ver uma criança quando nasce, não fala, e nem por isso pode-se afirmar essa criança não sabe falar. A competência linguística é um fato que começa a se revelar desde muito cedo em uma criança.

O “jeito de ser” de uma criança depende não só daquilo com que ela nasceu mas do que ela teve de fazer ou pôde fazer com seu “jeito”, para conviver com o mundo que a cerca. A inteligência é um aspecto da totalidade do sujeito que, como os outros, assim irá se desenvolver. Pensemos agora no meio. Começando no corpo materno e chegando ao ambiente mais amplo, para o qual, através do corpo, o sujeito se projeta, o meio é, como já foi assinalado, físico, biológico, social, afetivo e cultural. Dependendo do tipo de cultura em que nasce uma criança – incluindo época histórica – sua interação dar-se-á com objetos, formas de agir e pensar diferentes. Também dependendo de seu ambiente social – incluindo o econômico – isso irá acontecer. O mesmo, evidentemente, ocorre com o ambiente afetivo que a rodeia. (RANGEL *et al*, 1991, p. 176).

Contudo, não há sentido em acreditar onde as crianças mesmo falando determinada língua estejam predispostas a utilizar os símbolos do componente sonoro das palavras dessa língua. Há diferentes formas de escrever na qual foram e são usadas por diferentes povos. Por essa razão, considera-se outras maneiras

diferentes de escrever, a fim de clarificar as alternativas abertas à criança, quando ela decide representar uma mensagem falada através de símbolos gráficos.

Segundo Ferreiro (1992), as crianças que não tiveram ainda contato com a escola produzem mais tipografias, por serem mais comuns essas escritas na sociedade atual, sendo veiculadas através de livros, revistas, jornais, anúncios publicitários etc, uma vez sendo a criança sujeito consciente do mundo que a rodeia e constrói suas próprias teorias de pensamento, ao mesmo tempo organiza esse mundo. Dessa forma, é o próprio sujeito a determinar seu desenvolvimento através de comparações, exclusões, ordenação de categorias e formulação de hipóteses.

[...] a criança não aprende a escrita, complexo de signos, através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. O seu domínio da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual participa e atua e que leva para a sala de aula (SILVA, 1991, p. 17).

Analisando-se o fragmento anterior, bem como as teorias discutidas até então, pode-se afirmar que cabe ao docente, antes de afirmar que seu educando tem dificuldades de leitura e escrita, rever conscientemente o verdadeiro sentido do termo dificuldade, uma vez que, ler e escrever o mundo ao nosso redor, precede a escrita e leitura dos símbolos criados ao longo da história, com o objetivo de transmitir pensamentos aos descendentes.

Nesse contexto, a criança identifica as marcas da mídia arremessadas constantemente a ela através de símbolos e ela consegue colocá-las no papel através de seus desenhos, está tanto lendo como escrevendo. Se os docentes tiverem discernimento o suficiente ao entender a leitura e a escrita como algo além de junção das letras que foram determinadas convencionalmente em na sociedade.

Pode-se afirmar, portanto, a criança não ter dificuldade nenhuma, apenas ainda não consegue associar uma leitura e escrita que já faz do mundo em que vive ao complexo sistema de símbolos criados.

2.4 Motivando o aprendizado da leitura e da escrita

Kato (1992) afirma que historicamente as escritas surgiram funcionalmente. Os sistemas gráficos sejam de natureza pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética não foram inventados para deleite da mente e sim objetivando

atender a determinados usos de linguagem dentro das sociedades, embora sirva de apoio à memória favorecendo o aparecimento de arquivos comerciais, de leis e de princípios governamentais podendo resistir à passagem do tempo, a sociedade usa a escrita para propósitos múltiplos e esta noção deve permear o ensino da língua escrita.

Quando se trata, porém da criança, poder-se-ia questionar quais usos da língua escrita seriam relevantes e motivadores. As oportunidades de uma criança usar a língua escrita de uma forma significativa são bem mais restritas do que aquelas que precisam utilizar a linguagem oral. No entanto, o fato de estar exposta a alguns usos da leitura e da escrita pode despertar o interesse da criança a uma exploração mais ativa dos mesmos. Nos jogos simbólicos, isto é, nas brincadeiras de faz de conta, muitas crianças imitam papéis vividos pelos adultos com os quais convivem, fazendo de conta que estão lendo ou escrevendo.

Segundo Kato (1992), quem aprende hoje em dia, o faz em um tempo muito ágil, o que exige uma flexibilidade, um saber mergulhar nas águas da simulação e uma capacidade muito grande de foco ao mesmo tempo. Esse desafio poderia parecer grande demais, caso não se levasse em conta que toda a aprendizagem é um processo de auto-regulação e todo sujeito que aprende é um sistema dinâmico simbólico e, portanto histórico e interativo.

2.5 Hipóteses de Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

De acordo com Bradley (1987), ao ingressarem na escola, crianças de diferentes classes sócio-econômicas revelam diferenças quanto ao conhecimento sobre portadores de texto. Essas diferenças se dão em nível de identificação do portador, de suas funções e conteúdo.

A escola não contribui na diminuição da desigualdade dos conhecimentos iniciais sobre portadores de texto, e sim, reforça, entre crianças alfabetizadas, as mesmas diferenças determinadas sócio-economicamente.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos

mais variados contextos (letreros, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.) (FERREIRO, 2001, p. 43).

Crianças de diferentes classes sociais não se distinguem na percepção da função ou da estrutura, nem na antecipação do conteúdo dos portadores cujo acesso lhes tenha sido facultado.

De acordo com Silva (1991), seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos seis anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como os adultos, não significa não ter atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema.

Segundo Ferreiro (1982), a criança – durante o período de contato com os sinais gráficos passa por estágios de evolução, caracterizados em quatro níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético. No nível Pré-Silábico encontram-se escritas sem nenhum tipo de correspondência sonora, isto é, não fazem a correspondência entre grafia e som. A construção gráfica de uma palavra é realizada por outros dois tipos de considerações.

O nível Silábico se evidencia quando a criança compreende as diferenças das representações escritas e sua relação às diferenças na pauta sonora das palavras. Neste nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba, o que não exclui alguns casos problemáticos derivados de exigências de quantidade mínima de letras.

Caracterizando o nível Silábico-Alfabético, a autora salienta que “neste nível coexistem duas formas de fazer corresponder sons e grafias: a silábica e a alfabética”. A sistematicidade da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som. No entanto, existe a possibilidade de falhas, mas o critério de quantidade mínima – que afeta marcadamente as produções do nível silábico – é aqui compensado pela análise fonética.

No nível Alfabético, a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas, sendo que este nível é aquele em que desaparece a análise silábica na construção da escrita.

Ferreiro aprofunda um aspecto importante no processo de construção da leitura e escrita: problema cognitivo envolvido no estabelecimento da relação entre o todo e as partes que o constituem. A autora mostra que a criança elabora uma série de hipóteses elaboradas através da construção de princípios organizadores, resultados não só de vivências externas mais também por um processo interno.

Mostra também como a criança assimila seletivamente as informações disponíveis e como interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem.

CAPÍTULO III – DISTÚRBIOS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

3.1 Concepções gerais

Os distúrbios de aprendizagem têm se mostrado um assunto polêmico e de muitas discussões em relação a sua definição. Esses debates suscitam questões referentes a qual profissional está habilitado a intervir, tanto preventiva quanto terapeuticamente.

É possível observar o processo de aprendizagem no âmbito escolar, sua trajetória e a visão de autores sobre esse tema, tão vasto e complexo. Encarar de modo radical o problema de aprendizagem escolar significa enfrentá-lo simultaneamente sob os pontos de vista de valores e conteúdos. Não há forma de separar os dois pontos de vista, a motivação em aprender é sempre determinada por grande parte pelos valores que apoiam e justificam esta aprendizagem, ou seja, capacidade de aprender é determinada pela motivação em aprender.

Como ressalta Garcia (1995), nos dias de hoje, uma das definições mais aceitas em todo o mundo é a definição do NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities¹), de 1988:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (NJCLD *apud* GARCIA , 1995, p. 356).

Um aspecto importante dessa definição é a sua referencia a dificuldade significativa e a ausência do aspecto da discordância entre a capacidade cognitiva e o desempenho pedagógico, assim como a aceitação da simultaneidade entre as dificuldades de aprendizagem e as de outros transtornos do desenvolvimento.

¹ Comitê Nacional Misto em Inabilidades de Aprendizagem

3.1.1 Transtornos de aprendizagem

Segundo Dorneles (1990), o diagnóstico de um transtorno de aprendizagem deve levar em consideração pelo menos, a idade cronológica, a inteligência global e o nível de escolaridade da criança. A terminologia 'transtornos de aprendizagem' tem sido progressivamente substituída por 'Transtornos das habilidades escolares'. Com efeito, a última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV(1995) utiliza essa terminologia e distingue três tipos de transtornos, o da leitura, de escrita, e das habilidades numéricas.

Segundo essa versão o transtorno da leitura, ou tradicionalmente chamado de dislexia, apresenta algumas manifestações precoces, tais como dificuldades de recitar o alfabeto, de memorizar canções simples, de dar rimas simples às palavras e de analisar e categorizar os sons, com o passar dos anos, percebe-se omissões, substituições e distorções na leitura de palavras e frase, dificuldades para associar fonemas e grafemas, baixa velocidade de leitura, hesitações longas ou perda de lugar no texto e inversões de palavras dentro da sentença ou de letra dentro de palavras.

Muitas vezes, as crianças não conseguem soletrar as palavras, características estas que a podem acompanhar durante toda a sua escolaridade se caso não sejam cuidadosamente avaliadas e tratadas. Além desses atributos pode-se igualmente apresentadas na compreensão da leitura demonstradas por:

- ✓ Impossibilidade de lembrar fatos lidos
- ✓ Incapacidade de tirar conclusões ou inferências
- ✓ Rendimento baixo quanto a três critérios: idade, escolarização e nível de inteligência
- ✓ Interferência de forma significativa no rendimento escolar e nas atividades diárias.

Ainda no estudo de Dorneles (1990), verifica-se associados ao transtorno de leitura, a leitura invertida, dislexia de desenvolvimento, retardo específico de leitura, dificuldade de soletrar, e dissociados a esse transtorno têm-se a alexia e dislexia adquiridas, dificuldades de leitura secundária a perturbações de ordem emocionais, transtorno de soletrar não-associado à dificuldades de leitura.

Apresentando o mesmo embasamento teórico sobre o assunto, Oliveira (2006), afirma que a criança disléxica apresenta outras dificuldades relacionadas a identificação dos símbolos gráficos no início da sua alfabetização, acarretando fracasso em outras áreas que dependem da leitura e da escrita. Os principais obstáculos são: demora a aprender a falar, fazer laço, há reconhecer as horas, a pegar e chutar bola, a pular corda; escrever números e letras correspondente, ordenar as letras do alfabeto, meses do ano e sílabas de palavras compridas, distinguir esquerda e direita; atrapalha-se ao pronunciar palavras longas; dificuldade em planejar e fazer redação.

Rodrigues; Silveira (2009) afirma que normalmente confunde-se a dislexia com debilidade mental. Essas duas questões não têm relações entre si. A debilidade mental apresenta-se semelhante a um retardo, enquanto que o disléxico, muitas vezes, tem um nível intelectual normal e até superior.

A dislexia é apenas uma dificuldade de escrita e leitura e de evolução, pois tendem a desaparecer por volta de quinze a dezessete anos, em um sentido restrito, designa somente dificuldade diante da leitura e da escrita dos indivíduos sem outros problemas de aprendizagem e sem déficit sensorial ou de adaptação. Nesse sentido, a dislexia é como uma síndrome pedagógica e apresenta os distúrbios que podem vir associados: distúrbios da fala e da linguagem, da estruturação espaço temporal, do esquema corporal, do sentido de direção, da percepção do ritmo. A dislexia significa quaisquer dificuldades que as crianças possam apresentar na aprendizagem da escrita e da leitura, não importando a causa (SANTOS apud GISLENE, 2006 p. 125).

O transtorno de aprendizagem inclui o transtorno da expressão escrita, ou conhecido como 'disgrafia', onde a escrita da criança está acentuadamente abaixo do que seria esperado considerando-se a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo. Estão prejudicadas a capacidade de compor textos escritos, a organização dos parágrafos, a cópia, a pontuação, a qualidade da letra e a sequência de idéias. Com muita frequência é associado a um transtorno de leitura ou matemática (Dorneles *in* Fichtner, 1997).

O transtorno da matemática é caracterizado pelo comprometimento das habilidades computacionais básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão. A capacidade de realizar operações mentais está abaixo o que seria esperado para a faixa etária, nível de escolaridade e inteligência. Também as habilidades visuoperceptivas e visuoespaciais podem estar pouco desenvolvidas. Esses atributos interferem acentuadamente no rendimento escolar e nas atividades do

cotidiano. Algumas manifestações desse transtorno: falhas na compreensão de conceitos subjacentes às operações aritméticas; no entendimento de termos ou sinais matemáticos; no reconhecimento de símbolos numéricos, dificuldades na identificação de informações ou de números relevantes em um problema e no alinhamento apropriado de números. Aparece também uma organização espacial precária para cálculos e uma incapacidade de memorizar a tabuada. Inclui a acalculia e o transtorno aritmético do desenvolvimento e exclui o transtorno aritmético adquirido, as dificuldades aritméticas associadas a transtornos de leitura; e as dificuldades aritméticas associadas a falhas metodológicas. Sabe-se também que, com a idade, alguns indivíduos com esse tipo de distúrbio desenvolvem dificuldades emocionais e ansiedade excessiva (ASCHARAFT e FAUST, 1994 *apud* GARCIA, 1995).

Fayol (1996), Parra&Saiz (1993), afirmam que as pesquisas avançaram bastante nos últimos anos, principalmente sobre o conhecimento da importância da linguagem verbal como contribuição ao aprendizado do sistema numérico, seus estudos apontam a compreensão passa, necessariamente pela aquisição da sequência oral que, memorizada serve de instrumento de reflexão e contraposição ao sistema notacional.

Nas pesquisas de Silva (2003), sobre o comportamento humano, estuda-se o TDDA (Transtorno do Distúrbio do Déficit de Atenção) e suas implicações no que se refere ao aprendizado, uma vez que a criança DDA, possui sintomas de distração, impulsividade e hiperatividade, porém a apresenta com uma intensidade, frequência e constância superior às que não são. Não consegue manter-se quieta, é facilmente distraída, tem dificuldades de esperar a sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo, tem dificuldades de relacionamento, tem dificuldades em seguir regras, frequentemente muda de uma atividade inacabada para outra, fala excessivamente.

As crianças DDA mostram constante relutância em cumprir metas e seguir rotinas escolares, atraindo a atenção dos professores de forma negativa, acarretando um desempenho desfavorável nos boletins causados por sua instabilidade de atenção. O problema tende a se agravar, pois, além da desatenção e a incapacidade de manter-se quieto em sua carteira a impedirá não só de aprender, como também de conquistar e manter amizades.

3.1.2 Dificuldades ou problemas de aprendizagem

A questão da diversidade entre indivíduos com dificuldades de aprendizagem merece ser ampliada e considerada num contexto mais global de educação, por isso, ela é um desafio a educação neste final de século: cada vez mais as turmas são heterogêneas; as migrações freqüentes empurram as crianças para diferentes regiões, estados e países; oscilações econômicas impõem entradas e saídas da escola ocasionando considerada inegável, irreversível e até positiva.

.De acordo com Tuleski; Eidt (2007) as dificuldades de aprendizagem referentes a sintomas ou fraturas no processo de aprendizagem, onde necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade em aprender, segundo a autora, seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo inteligência aprisionada, portanto a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relacionam apenas à estrutura individual da criança, e sim a estrutura familiar a que a criança está vinculada, ou seja, a aprendizagem e seus desvios, do mesmo modo, compreende-se não somente a elaboração objetivante, bem como, a elaboração subjetivante, as quais estão relacionadas às experiências pessoais, afetivos e emocionais, recordações e fantasias

Segundo Romero (1995), as posições nem sempre se referem a uma ou outra dessas categorias: será difícil encontrar, nos dias de hoje, um defensor de causas neurológicas descartando completamente a importância dos diversos determinantes ambientais, assim quem enfatiza a importância dos fatores puramente acadêmicos não pode ignorar a influência de certos processos psiconeurológicos e ambientais.

Nesse sentido, Fonseca afirma:

[...] as teorias das dificuldades de aprendizagem são controversas, conceitualmente confusas e raramente apresentam dados de aplicação educacional imediata. Mesmo com uma grande panorâmica e com um grande potencial de investigação, as teorias das DA continuam a ser muito complexas e muito pouco consistentes. (FONSECA1995, pp. 57-58)

Portanto, em posições intermediárias de pessoa-ambiente convém situar a maioria dos autores, os quais defendem posturas integradoras e interacionistas, de

aprendizagem, na qual posições aparentemente opostas podem dialogar e serem complementares entre si.

Segundo Lopez (2009) as causas físicas são aquelas representadas pelas perturbações somáticas transitórias ou permanentes, provenientes de perturbação do estado físico geral da criança, por exemplo: febre, dor de cabeça, dor de ouvido, colicose intestinais, anemia, asma, verminoses e todos os males no qual atinjam o físico de uma pessoa, levando-a a um estado anormal de saúde.

As causas neurológicas são as perturbações do sistema nervoso, tanto do cérebro, como do cerebelo, da medula e dos nervos. O sistema nervoso comanda todas as ações físicas e mentais do ser humano. Qualquer distúrbio em uma dessas partes se constituirá em um problema de maior ou menor grau, de acordo com a área lesada (*op cit*).

O citado autor afirma que as causas emocionais são distúrbios psicológicos, ligados às emoções e aos sentimentos dos indivíduos e à sua personalidade. Esses problemas não aparecem sozinhos, eles estão associados a problemas de outras áreas, por exemplo, da área motora, sensorial etc.

Lopez (2009) relata, que as causas intelectuais ou cognitivas são aquelas das quais dizem respeito à inteligência do indivíduo, isto é, à sua capacidade de conhecer e compreender o mundo em que vive, de raciocinar sobre os seres animados ou inanimados que o cercam e de estabelecer relações entre eles.

No aspecto sócio-econômico é relevante considerar os problemas originados no meio social e econômico do indivíduo. O meio físico e social exerce influência sobre o indivíduo, podendo ser favorável ou desfavorável à sua subsistência e também às suas aprendizagens, assim pode-se observar que estas causas originam distúrbios, influenciando diferentes problemas de aprendizagem.

A incapacidade de articular palavras, geralmente é decorrente de transtornos do sistema nervoso central. Em boa parte dos casos, de problemas na audição. Se uma criança não ouve bem certamente terá mais dificuldades em acompanhar o ritmo de seus companheiros em sala, necessitando de uma metodologia diferenciada, ajudando-a a superar suas deficiências.

De acordo com Tuleski; Eidt (2007) As principais características da criança que têm atraso na linguagem são: deficiência no vocabulário; deficiência na capacidade de formular idéias e desenvolvimento retardado da estruturação de sentenças. A criança que falou tarde e ainda não domina muito bem a linguagem

poderá manifestar alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e uma criança alfabetizada em duas línguas também pode apresentar problemas na leitura inicial.

Uma criança precisa ser capaz de comunicar-se com os outros de forma clara, sem problemas de articulação, uma vez que a aquisição da leitura e escrita são manifestações de uma linguagem expressiva.

O'brien (2007) destaca que a o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade se caracteriza pela presença freqüente das seguintes características: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar freqüentemente a mil ou muitas vezes agir como se estivesse a todo o vapor; e falar em demasia.

3.2 A ação docente diante de distúrbios de aprendizagem

Ao lidar com crianças portadoras de algum déficit, o professor antes de iniciar o processo de alfabetização precisa procurar conhecer a realidade da criança, investigando o ambiente em que ela vive a partir de tais informações, traçar sua metodologia, conforme o caso precisa ter um fundo terapêutico, podendo ser conseguido através de parceria com um psicopedagogo.

De posse da realidade da criança o professor necessita procurar adaptar seu trabalho às particularidades dos alunos, utilizando-se de recursos que atinjam mais eficientemente a sensibilidade de aprendizagem de cada um Weisz (2002), em seus estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, nos afirma:

É sabido que o sucesso escolar depende, em grande maioria, de características emocionais que foram cultivadas nos anos que antecedem a entrada da criança na escola. A primeira oportunidade para moldar os ingredientes da inteligência emocional é nos primeiros anos, embora essas aptidões continuem a formar-se durante todo o período escolar, aprimora-se que crianças com transtorno de déficit de atenção são capazes de obterem ótimos resultados escolares desde que seus pais estimulem a sua inteligência emocional para aprendizagem escolar, na qual, confirma-se que o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar (WEISZ, 2002, p.71).

Considera-se que, quando se trata de crianças com distúrbios de aprendizagem, as limitações internas são exteriorizadas através de limitações no

aspecto lingüístico, no processamento auditivo entre outros fatores que tendem a dificultar o processo de alfabetização do indivíduo, como foi abordado no decorrer da pesquisa, a aprendizagem depende tanto de fatores internos como externos, considerando esse último como as condições sociais e educacionais que circundam o indivíduo. Assim sendo, quando a criança apresenta algum tipo de limitação interna, o professor deve procurar proporcionar um ambiente que compense as limitações que o indivíduo traz consigo.

Enquanto educadores, o principal desafio que se configura, é olhar o aprendiz sob outro ângulo, considerando e distinguindo a origem da desordem emocional, pois muitos sintomas se sobrepõem, dificultando um diagnóstico mais preciso, portanto a formação inicial do professor é de grande importância, formação esta na qual sugira novas modalidades de ensino.

Garcia (1995) indica ações de psicopedagogos na intenção de solucionar os problemas relacionados aos transtornos de leitura, valorizando progressivamente os fatores cognitivos, entre eles os processos e subprocessos implicados na leitura, especialmente os processos fonológicos e léxicos, definindo quatro módulos a serem trabalhados com esse tipo de criança: o módulo perceptivo, especialmente os processos de extração da informação; o módulo léxico e sintático, que busca dar conta do conhecimento gramatical, e o modo semântico, responsável pela extração dos significados

Quanto ao transtorno da expressão escrita, Garcia (1995) propõe um desenvolvimento semelhante a serem trabalhados com essas crianças: os processos de planificação da mensagem, os processos de construção sintática e os processos de recuperação de elementos léxicos.

Aos transtornos da matemática, os avanços e soluções pedagógicos acontecem no conhecimento da importância da linguagem verbal no aprendizado do sistema numérico, passando pela aquisição da sequência oral, que memorizada atua como mecanismo de observação e de contraposição ao sistema notacional.

Silva (2003), apresenta algumas dicas a professores e pais que lidam com crianças portadoras de DDA, sendo o passo inicial o conhecimento do problema, em seguida distinguindo desobediência e inabilidade, agindo de forma diferente entre um comportamento e outro, ou seja, compreender quanto a criança não está conseguindo controlar seus impulsos e fazer o que seus responsáveis estão pedindo. Dar ordens positivas também e usar o método da recompensa social,

beijos, elogios, abraços, ou não-social, balas, bombons. No que se refere à repreensão, deve-se dar chance à criança de novamente repetir aquele comportamento até acertar. Ela precisa saber por que está sendo repreendida e o que é o correto fazer, assim como, mostrar a ela que novas chances de acertar serão sempre oferecidas a ela de bom grado, incentivando-a a aproveitá-las sempre.

Observa-se que as causas para o não aprendizado do aluno não se esgotam nas que foram expostas aqui. Muitas outras podem surgir no confronto da criança com o ensino, com a escola, com o professor, com a cultura. Algumas são frutos de sua própria personalidade.

Se um professor for aberto a seus alunos e se preocupar verdadeiramente com aqueles que não acompanham a classe, saberá descobrir o que afeta sua aprendizagem, assim como também, descobrir os meios que facilitariam um melhor desenvolvimento acadêmico.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento humano perpassa diversas etapas que de acordo com Piaget centram-se em seu aspecto biológico e na maturação do organismo. Assim, evidencia-se que em cada fase do desenvolvimento na concepção desse teórico o indivíduo apresenta habilidades específicas que vão se aprimorando de acordo com sua interação social.

Para Vygotsky o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar.

É nesse contexto, que a educação atinge a corrente sócio-cultural da aprendizagem depois de ter passado por outras que não consideram o aspecto histórico do indivíduo, como é o caso da comportamentalista.

De acordo com a teoria vigotskiana não é suficiente que o indivíduo tenha não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

Suas concepções consideram a criança como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos.

Através da sua entrada na escola a criança tem contato com uma educação sistemática, que visa desenvolver-lhe as habilidades de ler e escrever, pressupondo para tanto o letramento, que é a leitura de mundo. Nesse contexto é importante considerar que as crianças provenientes de ambientes onde há materiais de leitura à disposição apresentam mais facilidade no processo de alfabetização em relação aqueles que são oriundas de lares onde a leitura não seja um hábito.

Dentre os transtornos que dificultam o processo de alfabetização essa pesquisa abordou: transtorno específico da leitura; transtorno específico do soletrar; transtorno específico de habilidades aritméticas; transtorno misto das habilidades escolares; outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares.

Como o ponto básico da pesquisa é discutir como o professor pode enfrentar esses transtornos no desenvolvimento do processo de alfabetização é possível concluir que diante da inclusão escolar, ou seja, a nova realidade educacional de inserção nas escolas regulares de indivíduos com necessidades educativas especiais, faz-se necessário que os professores sejam mais do que bons, eles devem ser fascinantes, para desta forma envolver os alunos em um trabalho de cunho crítico e reflexivo que cultive esta prática no cotidiano das aulas.

Assim, o professor diante dessa realidade deve oferecer uma aula que ao contrário do monólogo baseie-se no diálogo, pressupondo que os alunos possuem uma cultura vivencial que pode colaborar para o crescimento, a superação de pelo menos parte das limitações que o déficit lhe impõe.

Uma proposta de educação alicerçada nesta visão sócio-interacionista contribui para a promoção do desenvolvimento do ser humano através da expansão de sua inteligência, tanto individual como coletiva, por suportar sua aprendizagem, entendida como processo de aquisição de competências envolvendo habilidades mentais teóricas e vinculadas a ação e a prática.

REFERÊNCIAS

BRADLEY, Lynette. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CIASCA, S. M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

FERREIRO, Emília et al. **Novas perspectivas sobre o processo de leitura e escrita**. São Paulo: Cortez, 1982.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. rev. e a um. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATO, Mary Aizwa. **A Concepção da Escrita Pela Criança**. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, ed. 4, 1994.

LOPEZ, Carla Mott Ancona. **2º Saúde na Escola – Saúde Brasil Encontro de Capacitação e Promoção da Saúde no Universo Escolar**. Disponível em: site <www.saudebrasilnet.com.br>. Acesso em: 24 março 2009.

MIRANDA, Marília Gouvêa do. **Psicologia do Desenvolvimento: O Estudo da Construção do Homem Como ser Individual**. Goiânia: Educativa, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Ensino: As abordagens do Processo**. SP: EPU, 1986.

MOYSÉS, Lúcia. **O Desafio de Saber Ensinar**. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 36 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

O'BRIEN, Lisa **Como Lidar com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Pré-Escola: Observações de uma Professora.** Disponível em: <<http://www.hiperatividade.com.br>>. Acesso em: 24 março 2009.

PAULA, Autora: Helen Leila de Souza. **Dislexia.** Pedagogia, Centro Universitário Anhanguera - Unidade Pirassununga, 2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1974

_____. **A psicologia da criança.** Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RANGEL, Ana Cristina de Souza et all. **Para Uma Política Educacional da Alfabetização.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

RODRIGUES Maria Zita; SILVEIRA, Leila. **Dislexia:** distúrbios de aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 24 março 2009.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea.** São Paulo: Contexto, 1991.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios da aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

UNESCO - Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EFA). **Alfabetização: Um Direito Ainda Negado a Cerca de 1/5 da População Adulta Mundial.** Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 24 março 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1984.

_____. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Atica, 2002.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. **Alfabetização/Construtivista.** <<http://www.centrorefeducacional.pro.br>>. <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/carl-rogers-428141.shtml>

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico.** 4ed. São Paulo: Vozes, 1977.

SILVA, Ana Beatriz. **Mentes inquietas**. 4ed. São Paulo: Gente, 2003.

FICHTNER Nilo (org). **Transtornos mentais da infância e da adolescência, um enfoque desenvolvimental**. 4ed. Porto Alegre: 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino, as abordagens do processo**. 5ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

WALLON, 1992