



FACULDADE CALAFIORI

**AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS
PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

ÉRICA DE CÁSSIA GONÇALVES

ORIENTADORA: ADRIANA REGINA SILVA LEITE

São Sebastião do Paraíso - MG

2011

AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

ÉERICA DE CÁSSIA GONÇALVES

Monografia apresentada a Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de pós-graduação em Psicopedagogia.

Orientadora: Especialista Adriana Regina Silva Leite

São Sebastião do Paraíso - MG

2011

**AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS
PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

**São Sebastião do Paraíso – MG
2011**

DEDICATÓRIA

A Deus pelo seu Poder em minha vida e a todos que fizeram parte desta trajetória que consegui percorrer com o apoio dos professores, familiares e colegas. Dedico a todos vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter sido meu escudo e fortaleza para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

Aos meus pais pelo incentivo em mostrar que vale a pena lutar pelos nossos sonhos. Aos meus amigos, grandes incentivadores.

À Prof.^a Adriana Regina Silva Leite, por suas oportunas e relevantes contribuições, além da sua competência, dedicação e disponibilidade como orientadora.

A todos que estiveram ao meu lado direta ou indiretamente, a minha família, aos meus colegas e a todos os professores do curso de Psicopedagogia que com a sabedoria que provém de Deus me ensinou, doando-me algo que nunca perderei o conhecimento. A todos vocês: muito obrigada!

Nunca ninguém tão grande se fez tão pequeno para nos ensinar as mais importantes lições de vida! Ele: Jesus Cristo. (Augusto Cury)

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRAT	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA: NECESSIDADE DE REFLEXÃO	14
1.1 A Consciência Fonológica	19
1.1.2 A relação existente entre psicomotricidade e dificuldade de leitura e escrita	20
2 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	25
2.1 A inteligência	26
2.2 As dificuldades de aprendizagem	28
2.3 A disgrafia e a dislexia.....	29
3 INTERVINDO NA DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA	37
3.1 O momento do Diagnóstico do estágio cognitivo (intelectual)	37
3.2 A intervenção psicopedagógica na concepção de Vygotsky	39
3.3 A contribuição de Piaget.....	39
3.4 Reabilitação Cognitiva como sustentáculo para o desenvolvimento da leitura e escrita	40
4 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ BENTO	42
4.1 Relato do contexto observado.....	42
4.2 Materiais e Métodos	43
4.3 Apresentação dos dados e Análises relativos aos alunos	44
4.4 Observação e entrevista com a professora da primeira série sobre a produção de texto	45
4.5 Entrevista e resultados com os professores da Escola Estadual Coronel José Bento	46
4.6 Discussão	48
CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Índice de aproveitamento entre leitura e escrita das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental séries iniciais.....	44
Gráfico 2: Índice de aproveitamento na produção textual de uma sala de 4º ano (3ª série) anos iniciais do Ensino Fundamental	45
Gráfico 3: Entrevista realizada com os 26 professores sobre o processo pedagógico com leitura e escrita de forma geral.....	46
Gráfico 4: Todas as crianças que são encaminhadas pela escola para avaliação das dificuldades de aprendizagem possuem comprometimento cerebral?	47

RESUMO

A pesquisa aborda as dificuldades de leitura e escrita, apresentando como objetivo refletir e analisar sobre as dificuldades de leitura e escrita nas primeiras séries do Ensino Fundamental, relacionando-as ao fracasso escolar. Foram abordadas considerações sobre o desenvolvimento da linguagem da escrita e leitura, em seguida foi realizado um rastreamento em todas as possíveis causas da não aprendizagem da leitura relevando aspectos psicomotores, fonoaudiológicos, neurológicos e pedagógicos ressaltando que muitas vezes os déficits são causados na própria escola por fatores diversificados que cabe ao especialista em educação analisar. Questões sobre o diagnóstico e intervenção pedagógica se constituíram áreas determinantes para a conclusão deste trabalho. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, porém norteadas por uma pesquisa de campo realizada em uma Escola Pública na Cidade de Alfenas-MG, a fim de se estabelecer uma comparação entre prática e teoria. Concluiu-se que todas as dificuldades de leitura e escrita podem ser vencidas se passar por um programa de avaliação diagnóstica especializada e reabilitação seguindo princípios básicos do desenvolvimento cognitivo com bases em conceitos neuropsicológicos que deve ser feito por especialistas em conjunto com o professor, considerando a totalidade do ser humano, ou seja, em seus aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. Constatou-se, portanto, que nem sempre as dificuldades da leitura e escrita são problemas isolados, ou somente de cunho neurológico ou psicológico, mas, também de fundo pedagógico, por isso, em suspeita de dificuldade na leitura e escrita, o aluno deve ser avaliado de forma correta para que não haja equívocos.

Palavras Chave: Dificuldades. Leitura. Escrita. Diagnóstico.

ABSTRAT

The research addresses the challenges of reading and writing, presenting and analyzing intended to reflect on the difficulties of reading and writing in the early grades of elementary school, serving as a school failure. The research has guided several questions about the appropriation of reading and writing from the observed to the neurological problems that cause these pedagogical difficulties still so ill-conceived by educators. Considerations were addressed on the language development of writing and reading, then a screening was performed in all possible causes of not learning to read revealing aspects of psychomotor, speech, neurological, and noting that educational deficits are often caused by the school itself diverse factors that it is the education specialist review. Questions about the diagnosis and educational intervention constituted key areas to complete this work. The literature search was slant, but guided by a field research conducted in a Public School in the City of Alfenas-MG in order to establish a comparison between theory and practice. It was concluded that all reading and writing difficulties can be overcome to go through a program of specialized diagnostic evaluation and rehabilitation following basic principles of cognitive development with neuropsychological bases on concepts that must be done by specialists in conjunction with the teacher, considering the whole human being, ie, in terms of physical, social, emotional and cognitive. It was found, therefore, that not all the difficulties in reading and writing are separate problems, or only neurological or psychological nature, but also educational background, so, on suspicion of difficulty in reading and writing, students should be evaluated correctly to avoid any misunderstandings.

Keywords: Difficulties. Reading. Writing. Diagnosis.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem se constituem problemas que trazem desconfortos para as crianças em âmbitos variados, ou seja, na escola, em casa e em outros lugares em que a aprendizagem se faz necessária.

No campo da leitura e da escrita às dificuldades de aprendizagem ocupam um lugar de destaque nas discussões educacionais a respeito do desenvolvimento da leitura e escrita.

Várias são as teorias que discorrem sobre o tema, porém, várias também são as dificuldades de compreensão dos educadores em articular práticas que possam sanar estas dificuldades que geralmente são detectadas no primeiro ano escolar da criança em fase de alfabetização.

Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da história da humanidade, pois, por meio de registros escritos, o saber acumulado pode ser transmitido às gerações.

Contudo, não se pode abordar o ensino da leitura e escrita sem antes falar da linguagem, motivo pelo qual o ensino de português se efetiva. A linguagem por si mesma oferece parâmetros para que o ser humano, mesmo, fora da escola se comunique por meio de diversos meios como gestos, imagens, sons e outros.

A linguagem em sua forma oral e escrita é passiva de estudos acerca do ensino deste fenômeno nos aspectos necessários para sua aquisição de forma significativa e é neste contexto que surgem os distúrbios, as dificuldades e até as desistências tanto do professor como do aluno.

Inserem-se neste contexto, os inúmeros e significativos equívocos quanto à dificuldade de leitura e escrita no Ensino Fundamental, ou seja, quando a criança apresenta evidências em seu comportamento quanto a não aprendizagem que levam os professores a encaminhar esta

criança para um tratamento especializado, sendo que, não é necessário uma intervenção especificada.

Diante disso, a problemática do estudo compreende as seguintes indagações: Todas as crianças que são encaminhadas pela escola para avaliação das dificuldades de aprendizagem possuem comprometimento cerebral? Quais fatores seriam responsáveis pelas dificuldades na leitura e escrita?

Hipoteticamente consideram-se dificuldade de aprendizagem as alterações no processo de desenvolvimento do aprendizado relacionado à leitura, escrita e raciocínio-lógico matemático, que pode ser desencadeada por diversos fatores.

Estas dificuldades de aprendizagem não podem ser consideradas um problema apenas da criança, mas também, das dificuldades de ensino que inúmeras vezes se encontram no desconhecimento das etapas de desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, psicológicos e sociais.

Considerando a complexidade em torno do tema “Dificuldades de Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” objetiva-se com este estudo refletir e analisar sobre as dificuldades de leitura e escrita nas primeiras séries do Ensino Fundamental, relacionando-as ao fracasso escolar visando especificamente analisar a aquisição da leitura e escrita, focalizando o trabalho psicopedagógico no que se refere às alternativas de atuação na dificuldade, inclusive no que se refere à reabilitação das crianças com déficits de aprendizagem.

Para o alcance dos objetivos foi utilizada a pesquisa bibliográfica por meio de revistas, livros, internet e trabalhos apresentados como monografias, fóruns, dissertações e teses a fim de conhecer todos os aspectos envolvidos nas dificuldades de leitura e escrita, além da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual Coronel José Bento (Séries Iniciais do Ensino Fundamental) em Alfenas – MG.

O trabalho se estrutura em 4 capítulos compreendendo os aspectos gerais sobre a linguagem leitura e escrita, o desenvolvimento da inteligência e as dificuldades de aprendizagem, intervindo nas dificuldades de leitura e escrita e o Ensino da leitura na Escola Estadual Coronel José Bento na cidade de Alfenas - MG.

Por fim serão tecidas considerações acerca das conclusões a que se chegou após o estudo do tema.

1 LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA: NECESSIDADE DE REFLEXÃO

Segundo Valle (2007) as metodologias de ensino da leitura e escrita têm atingido outros patamares no que se refere a sua interligação e, sobretudo, sobre os conteúdos que definem o preparo do aluno para o momento de aprendizagem.

A autora ainda aponta para alguns aspectos fundamentais que subtendem a atividade intelectual para a aprendizagem da leitura e escrita de forma correlacionada, isto é, é preciso que o professor saiba exatamente se seu aluno está preparado intelectualmente para realizar a junção entre ler e escrever de forma natural e significativa.

Neste sentido:

Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, exclui, ordena, formula hipóteses, reorganiza-se etc. em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) um sujeito que está realizando algo materialmente, porém, segundo as instruções ou modelos para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente um sujeito intelectualmente ativo (KATO, 2002 , p.36)

Assim, torna-se possível compreender que o aluno para desenvolver a leitura e a escrita precisa ser intelectualmente ativo, ou seja, copiar as palavras, letras, sílabas da lousa não o qualifica como um futuro leitor proficiente.

Diante disso, Soares (1988) diz: “aprender a ler e escrever com significados vai muito além das cartilhas, cópias e soletração, é a compreensão, é o desenvolvimento intelectual para o despertar da leitura...”

O “escrever e o ler” são dois atos interdependentes que pressupõem o desenvolvimento de mecanismos superiores onde o aluno consiga aprender de uma só vez ler e escrever.(WEISZ, 2005, p.33).

Observa-se que a escrita sem a leitura não existe, apenas existe a mecanização e não a compreensão da escrita, portanto, segundo Weisz (2005), isto não se caracteriza uma aprendizagem alfabética, mas apenas um desenvolvimento mecânico, motor, sem o processamento do psíquico.

Sabendo que a leitura e a escrita não podem ser dois processos separados, Poppovic (2001, p.29) reafirma:

A leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional de linguagem. A fala, a leitura e a escrita resultam do harmônico desenvolvimento e da integração das várias funções que servem de base ao sistema funcional da linguagem desde o início de sua organização.

Diante disso, a criança poderá desenvolver suas habilidades alfabéticas significativas, ou seja, ler e escrever de forma natural e simultânea, por meio de um processo complexo de ligações cognitivas.

No entanto, Cagliari (2001) ressalta que para a criança alcançar um patamar de processamento significativo entre leitura e escrita ela precisa se encontrar em condições fisiológicas, emocionais, neurológicas, intelectuais e sociais dentro do padrão de normalidade.

Neste sentido, importa salientar que a escola como promotora de desenvolvimento integral, deve assumir um papel pautado em análises que propiciem a real condição de cada aluno no que se refere ao seu desenvolvimento linguístico.

De acordo com Coelho e José (2004), a linguagem é uma característica biologicamente determinada que se desenvolve de forma natural e espontânea, se existir um ambiente estimulante, e se a criança não apresentar nenhum distúrbio a nível fonoarticulatório, o mesmo não acontece com a leitura e a escrita.

Entende-se então, que para a leitura e a escrita se processem é necessária a intervenção de profissionais especializados para que desenvolva um trabalho norteado por estratégias sólidas.

Não se pode também atribuir o não desenvolvimento da leitura e escrita somente aos educadores, mas, também a outros fatores que norteiam o desenvolvimento da criança.

Coelho e José (2004), aponta para outras capacidades que podem detectar definitivamente as dificuldades apresentadas pelos alunos, são elas: “condição de saúde física

e mental, inteligência, ambiente estimulador no lar, grau de maturidade emocional, ajustamento social e currículo oculto”.

Considerando que, segundo Coelho e José (2004) a habilidade de leitura é verificada através da capacidade de decodificação, fluência e compreensão da escrita, é preciso que as escolas tenham um preparo voltado para a junção da leitura e escrita como processo contínuo e complementar, ou seja, a leitura e a escrita são interdependentes, saber ler é automaticamente saber escrever.

A estrutura lógica, segundo Piaget (1988), é uma estrutura genética. O conhecimento se constrói. O ser humano deve passar por um processo, fazer um trabalho lógico para chegar ao mesmo.

Por isso, a leitura e a escrita dependem de um processo que é construído de forma paralela, lembrando que segundo Condemarin e Blomquist (1986) a escrita funciona como um fator puramente impresso que exterioriza os significados já apropriados pela criança em sua fase de alfabetização.

A leitura envolve, primeiramente, a identificação dos símbolos impressos (letras, palavras) e o relacionamento destes símbolos com o concreto, segundo Condemarin e Blomquist (1986) com os sons que ele representa.

Além disso, no início do processo da aprendizagem da leitura, a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro.

Ao entrar em contato com a palavra, a criança deverá discriminar visualmente cada letra que forma a palavra, a forma global da palavra, e associá-la ao seu respectivo som, formando uma unidade linguística. Se a associação entre palavra impressa e som não for realizada, a criança não poderá ler, pois as letras e as palavras não terão correspondentes sonoros.

Para Ziberman (2002), a escrita e a leitura se constituem processos intercalados no que se refere ao processamento maturacional das estruturas superiores que compõem a inteligência da criança.

Neste sentido, entende-se que a criança consegue elaborar os significados das palavras após o seu desenvolvimento intelectual que nem sempre é alcançado como espera o educador, e isto, segundo o autor é o que traz consequências sérias para o desenvolvimento geral da leitura e escrita durante a vida escolar do aluno.

Contudo, Xavier (2005) alerta para a necessidade de o professor valorizar o leitor que ouça e reflita primeiramente antes mesmo de identificar visualmente as letras, pois,

segundo ele, o leitor-escritor, só consegue dominar a escrita e a leitura quando compreende a importância do fato.

.De acordo com Xavier (2005) o preparo para iniciar a leitura e a escrita depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e de uma harmoniosa evolução de habilidades básicas, como percepção, esquema corporal, lateralidade e outros.

Isto posto, Silva (2005, p.45) colabora com esta ideia quando diz:

É impossível uma criança em fase de alfabetização não reunir seus pensamentos sem encontrar uma compreensão ainda que essa compreensão não atinja o entendimento do educador. Pois, a criança inicia primeiramente uma leitura do mundo, uma leitura particular que a prepara para o real.

Esta afirmação do autor remete importantes ideias a respeito do desenvolvimento da criança no que se refere à leitura e escrita, pois, ensina-nos a valorizar a leitura não sistematizada, mas, o preparo natural que cada um traz em seu desenvolvimento cognitivo.

A criança tem que descobrir que há letras que não representam o som da fala, visto que "a leitura alfabética associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico, o que é denominado de correspondência grafofonêmica".(COELHO E JOSÉ, 2004)

Quando o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, logo a escola hipoteticamente levanta diagnósticos diversificados, correndo o risco de rotular um aluno sem ao menos saber o que ele tem. No entanto, é muito arriscado determinar causas para a não aprendizagem da leitura. Pois de acordo com Foucambert (2002, p.34)

[...] não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Não o encontramos nem no orgânico, nem nos quadros psiquiátricos, nem nas etapas da evolução psicosexual, nem na estrutura da inteligência. O que se tenta encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.

Segundo a autora para poder interpretar a etiologia do problema de aprendizagem deve-se levar em conta o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo; na trama deste bastidor vamos encontrar desenhada a significação do aprender, o modo de circulação do conhecimento e do saber dentro do grupo familiar, e qual é o papel atribuído à criança em sua família.

Outra etapa citada pela autora é a expressão da palavra falada. Apesar da criança já ter adquirido o significado dos objetos e a compreensão da palavra falada, os sons emitidos por ela pouco se assemelham aos sons emitidos pelos adultos.

Visto que a leitura e a escrita são respectivamente, a compreensão da palavra impressa (escrita) constitui-se os estágios superiores do desenvolvimento da linguagem, pode-se afirmar que o aluno precisa ultrapassar barreiras que por ventura foram criadas durante seu processo de alfabetização, ou seja, muitas vezes nas salas de alfabetização, o aluno não aprende de forma significativa e inicia outras etapas escolares sem estar apto à novas aprendizagens.

No que se refere à linguagem de acordo com Condemarín e Blimquist (1986), o desenvolvimento pode ser dividido em cinco etapas interdependentes e sequencializadas. Interdependentes porque cada uma delas depende da anterior para se desenvolver pois obedecem a uma seqüência de desenvolvimento.

Neste sentido qualquer deficiência em uma dessas etapas poderá implicar em distúrbios nas etapas posteriores. Os autores ainda falam das etapas do desenvolvimento que podem ser assim apresentadas.

Etapas do Desenvolvimento da Linguagem	
Etapas	Características
Aquisição do significado	Noção e função dos objetos que a rodeiam
Compreensão da palavra falada	Associação dos objetos aos nomes
Expressão da palavra falada	Os sons emitidos não se assemelham aos sons emitidos pelos adultos
Compreensão da palavra falada	Estágio superior da linguagem
Expressão da palavra impressa	Estágio superior da linguagem

Quadro 1: Etapas do Desenvolvimento da Linguagem

Fonte: CONDEMARIN, M.7 BLIMQUIST (1986)

Como é possível observar a primeira etapa do funcionamento verbal é a aquisição do significado.

Nesta etapa, a criança adquire a noção e a função dos objetos que a rodeiam, atribuindo-lhe um significado social. Observou-se neste sentido, que o aluno não apresenta noções sobre os objetos que o rodeiam, por isso, apresenta dificuldades em relacioná-los ao corpo de um texto.

De acordo com eles, a segunda etapa é a compreensão da palavra falada. Os objetos que adquiririam significado para a criança são associados aos seus nomes. Neste aspecto o aluno possui noções superficiais e não compreende o significado da palavra.

A terceira etapa é a expressão da palavra falada. Apesar da criança já ter adquirido o significado dos objetos e a compreensão da palavra falada, os sons emitidos por ela pouco se assemelham aos sons emitidos pelos adultos.

A Quarta e a Quinta etapas são, respectivamente, a compreensão da palavra impressa (leitura e a expressão da palavra impressa (escrita). Estes seriam, portanto, os estágios superiores do desenvolvimento da linguagem.

1.1 A Consciência Fonológica

Segundo Leitão e Santamaria (2011), “a consciência fonológica pode ser definida como uma habilidade de manipular a estrutura sonora das palavras desde a substituição de um determinado som até a segmentação deste em unidades menores”

As autoras afirmam que o processamento fonológico refere-se às operações de processamento de informação baseada na fala, ou seja, na estrutura fonológica da linguagem oral.

Segundo Santos & Maluf (2007) a consciência fonológica pode ser assim dividida: discriminação fonológica, memória fonológica e produção fonológica.

Estes três aspectos são imprescindíveis para o desenvolvimento do leitor e escritor, pois segundo os autores em suas explicações compreende-se que a discriminação fonológica está relacionada à capacidade de discriminar fonemas, a memória fonológica é a capacidade de memorizar palavras, sílabas e fonemas e a produção fonológica é articulação das palavras e uso dos fonemas na fala. Assim, pode-se dizer que o sistema da língua portuguesa é essencialmente fonológico, pois, sem estas etapas acima, o aluno nunca irá aprender a ler e escrever.

De acordo com Antunha (2001) a leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

As crianças, ao iniciar a alfabetização, já dominam a linguagem oral, sendo capazes de iniciar o aprendizado da escrita. Porém, sabe-se que existem regras mais específicas e próprias da escrita, havendo, então, maiores dificuldades no seu aprendizado.

Os níveis conceituais para o desenvolvimento da leitura e escrita, segundo (Valle 2011) baseada nos estudos de Emilia Ferreiro são os seguintes: Pré-silábico, o Silábico, o

Silábico Alfabético e o Alfabético que demonstram exatamente as etapas pelas quais as crianças passam para adquirir a habilidade da escrita.

Relacionando o ensinamento acima aos objetivos de pesquisa, pode-se dizer que para a identificação da importância da consciência fonológica no processo de leitura e escrita, estes níveis conceituais são fundamentais, pois, a partir do conhecimento destes níveis é que se pode traçar metodologias inerentes as necessidades dos alunos.

Estes níveis que compreendem em primeiro lugar o pré-silábico (as garatujas, rabiscos), o silábico voltado para os “pedaços” das sílabas, palavras e frases, o nível silábico alfabético que aponta a necessidade da formação das sílabas para que os adultos possam ler o que escreveu e finalmente, o nível alfabético que é o momento em que a criança consegue ler e expressar graficamente o seu pensamento.

Focando então nível alfabético Leitão e Santamaria (2011, p.45) afirmam “que algumas pesquisas apontam a introdução formal da criança no sistema alfabético como sendo o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica”

Conforme Goswami e Bryant (1990, p.36 *apud* Lamprecht, 2004, p.37) explicitam o três tipos de consciência fonológica que compreendem: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas.

O autor explica que o nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez mais óbvio caminho de segmentação sonora que indica a capacidade da criança ter a consciência fonológica.

O nível das unidades intra-silábicas é explicada pela autora como a divisão das palavras em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba.

A autora cita a “Teoria da Sílaba” que utiliza as seguintes expressões “Onset e Rima”, ou seja, as palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são as palavras que rimam e as palavras que apresentam o mesmo Onset configuram alterações como (minhoca, menino).

Já o nível dos fonemas consiste em dividir as palavras em fonemas, reconhecendo que uma palavra é um conjunto de fonemas.

Contudo, acredita-se que, se o professor, não identificar os principais aspectos da consciência fonológica de nada adianta as tentativas de ensinar o aluno a ler e escrever, pois, segundo Cagliari (2001), nenhum método educacional garante bons resultados sem a competência do professor.

1.2 A relação existente entre psicomotricidade e dificuldade de leitura e escrita

Atribui-se à educação psicomotora uma formação de base que responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, ou seja, o funcionamento significativo das regiões cognitivas e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se por meio do ambiente humano.

Nesse sentido, ZAZZO (1981, p. 34) afirma que “por meio de uma ação educativa a partir de movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, é possível favorecer o início da formação de sua imagem corporal, o núcleo da personalidade”.

Diante disso, é possível perceber que a educação psicomotora é um meio prático de ajudar a criança a dispor de uma imagem do “corpo operatório”, a partir da qual poderá exercer suas habilidades. Esta conquista passa por vários estágios de equilíbrio, que correspondem aos estágios da evolução psicomotora.

A psicomotricidade pode ser definida de várias formas, mas de acordo com MEUR (1989, p.45), a psicomotricidade pode ser definida da seguinte forma:

Psicomotricidade como ciência do corpo e da mente, ou seja, a educação do movimento com a atuação do intelecto. Ao ver um corpo em movimento, percebe-se a ação dos braços, pernas e músculos gerada pela ação da mente. É necessário, portanto, educar o movimento pela mente.

Relacionar o corpo com a afetividade, o pensamento e o nível da inteligência é função da Psicomotricidade. Ela enfoca a unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo em que colocam em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são funções puramente motoras.

A psicomotricidade possui uma relação estreita com a psicopedagogia, pois o psicopedagogo trabalha com as dificuldades de aprendizagem, e a psicomotricidade pode responder com seus fundamentos os diversos distúrbios que levam o aluno a não aprender o que pode ser atribuído ao trabalho realizado na educação Infantil. Pode-se citar como exemplo o preparo para iniciar a leitura e a escrita (alfabetização) depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e de uma harmoniosa evolução de habilidades básicas, como percepção, esquema corporal, lateralidade. Estes aspectos devem ser minuciosamente revistos na Educação Infantil.

A importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira sistemática na pré-escola, que tem a função de fornecer à criança os pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. Infelizmente, alguns educadores da

pré-escola, angustiados por uma alfabetização precoce, deixam de dar a devida atenção para essas habilidades específicas.

Para que o professor saiba exatamente se seu aluno está apto a aprender de forma harmoniosa, ele precisa ter certeza do desenvolvimento psicomotor que ele apresenta, para isso acontecer, o professor deve saber diagnosticar até que ponto seu aluno foi trabalhado no que se refere à psicomotricidade ou saber exatamente as etapas do desenvolvimento psicomotor, só assim poderá prosseguir com seu trabalho.

Sabe-se que a incidência do fracasso escolar cresce a cada dia e todos atribuem a inúmeros distúrbios que são discutidos diariamente nas escolas. No entanto, o que a maioria dos educadores ignora é a relação deste fracasso com o desenvolvimento psicomotor.

Visto que, a psicomotricidade é a base para o desenvolvimento total do indivíduo, é coerente que se saiba que uma má educação psicomotora acarreta problemas muito sérios na vida de uma pessoa. Para melhor compreender é interessante abordar os sintomas do distúrbio psicomotor, são eles:

Instabilidade motora: É o tipo mais complexo e que causa uma série de transtornos pelas reações que o portador apresenta: instabilidade emocional e intelectual, falta de atenção e concentração, atividade muscular contínua e falta de coordenação geral e de coordenação motora fina e outras.
Debilidade psicomotora: Em geral as crianças com debilidade psicomotora apresentam: distúrbios de linguagem, hábitos manipuladores, tremores na língua, disciplina difícil, dificuldade em realizar movimentos finos, dificuldade na aprendizagem da leitura, escrita e aritmética. Lateralidade cruzada: além da dominância da mão, existe também a do pé, do olho e do ouvido. Quando estas dominâncias não se apresentam do mesmo lado, dizemos que o indivíduo tem a lateralidade cruzada. Imperícia: suas características são: dificuldade na coordenação motora fina, quebra constantemente objetos, letra irregular, movimentos rígidos e alto índice de fadiga.(FONSECA, 2007, p.45)

Apresentar estes distúrbios significa reafirmar a necessidade de uma educação psicomotora eficiente na educação Infantil, para que a criança receba o preparo para a aprendizagem de forma completa.

Para André (1999), a psicomotricidade está associada à educação e aprimoramento dos movimentos, baseados nas valências psicomotoras, que podem ser desenvolvidos através de brinquedos cantados, jogos recreativos entre outros.

As valências psicomotoras são:

- Esquema Corporal - que é cada parte da corpo, e nomeando-as onde estas partes se localizam;
- Espaço – são os movimentos que o corpo podem ocupar e deslocar, respeitando os limites;
- Ritmo: é a maneira de deslocar no espaço, seguindo uma sequência de sons e música;
- Raciocínio lógico: está relacionado à forma do aluno pensar para realizar determinado exercício;
- Lateralidade: são as partes laterais do corpo (frente, trás, direita esquerda);
- Equilíbrio: caracteriza pela forma como o corpo permanece, em movimento ou estático;
- Controle muscular: está relacionado a movimentos em exercícios que devem ser interrompidos bruscamente;
- Socialização: caracterizada pelo trabalho relacionado à amizade, conhecimento do grupo;
- Percepção Auditiva: executar o que está ouvindo através da audição;
- Tempo: está relacionado a um determinado tempo de um exercício ou movimento;
- Coordenação Motora: caracterizada pelas várias formas de movimentar o corpo, parado ou em deslocamento, com movimentos simultâneos, utilizando membros inferiores e superiores;
- Força: está associado aos exercícios que o aluno precisa utilizar a força;
- Flexibilidade: está relacionada com os exercícios em que o aluno trabalhe a velocidade de deslocamento durante a execução;

Sendo assim, podemos perceber que são através dos movimentos que o ser humano age sobre o meio ambiente, ou seja, a comunicação, expressão da criatividade, sentimentos são feitas através do movimento, e neste sentido, faz-se necessário proporcionar às crianças, um ambiente que possibilite desenvolver a capacidade de usar o corpo efetivamente, de maneira que possa aperfeiçoar a qualidade de seus movimentos, permitindo que ela aprenda sobre si mesma e sobre o mundo em que vive.

De acordo com Fonseca (2007, p.46), os principais exercícios psicomotores que podem ser aplicados em sala de aula na educação infantil são atividades que envolvam pular com pés juntos, mover a cabeça, nomear partes do corpo, engatinhar, rolar, dar cambalhotas, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão, brinquedo cantado para desenvolver noções de lateralidade, brincar de amarelinha, bolinha de gude, desenhar partes do corpo, andar devagar, andar depressa, correr, entre outras.

O esquema corporal é focado por Coelho e José (2004) como um atenuante para o déficit de leitura e escrita, explica, portanto, que todas as crianças com distúrbios de leitura apresentam um conhecimento deficiente de seu esquema corporal.

De acordo com Negrine (1995, p. 17), brincadeiras como pular, correr, chutar, pegar, arremessar são consideradas pela área de psicomotricidade como movimentos neuromusculares, e, são estes movimentos que servirão de base para que a criança aprenda a segurar o lápis, folhear caderno, definir sua lateralidade, delimitar espaços, entre outras.

Sendo assim, quando a criança tem consciência do seu corpo, ela terá maiores condições de situar-se no espaço, desenvolver habilidades e coordenação de movimentos, além de controlar o tempo.

2 O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

As questões acerca da cognição e das dificuldades de aprendizagem são discutíveis e ainda trazem muitas dúvidas aos pesquisadores e educadores que procuram explicações para o desenvolvimento da inteligência, principalmente, quando esta parece não ser evidente em determinadas pessoas.

As características da cognição segundo Brandura (2000), abrangem alguns fatores que podem ser resumidos em memória, linguagem e percepção. Porém, o autor ressalta que a aprendizagem não ocorre somente por meio destes fatores, ou seja, outros aspectos podem estar relacionados com o desenvolvimento da pessoa.

A este desenvolvimento cognitivo, se atribui o nome de aprendizagem que nem sempre se efetua devido a algum fator neurológico ou psicológico, pois, segundo Meirieu (2004) “A aprendizagem se efetua quando o indivíduo apresenta normalidade no desenvolvimento de suas funções neurológicas e psicológicas”.

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem não se trata simplesmente de uma passagem do não saber ao saber, mas, de todo um processo que envolve os vários mecanismos propostos pela ciência.

Para Drouet (2003) os fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetue, seja qual for à teoria de aprendizagem considerada compreendem: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência concentração, atenção e memória.

A este conjunto de fatores Bruner (1969) chamou de prontidão para aprendizagem. Compreende-se então que para que alguém possa aprender de forma normal, precisa ter desenvolvido todos estes fatores de forma equilibrada e simultânea.

Conforme Piaget (1975) do ponto de vista neurológico a criança deve estar amadurecida em três aspectos fundamentais: intelectual, afetivo-social e sensório-psiconeurológico.

Segundo Vygotsky (1998), o indivíduo passa por inúmeras transformações em relação ao seu intelecto, ou seja, vive uma constante interação entre seus processos internos e externos, por isso, quando estes processos falham por razões diversificadas, apresenta um bloqueio na aprendizagem.

2.1 A inteligência

A construção da inteligência não é um processo isolado, muito pelo contrário, depende de interligações. Segundo Valle e Capovilla (2004) diferentes componentes do sistema nervoso periférico e central mantêm-se em uma relação de dependência recíproca tendo o neurônio como uma unidade sinalizadora que cumpre funções de transmissão e processamento de sinais através de dois de seus prolongamentos: os dendritos, verdadeiras antenas para os sinais provenientes de outros neurônios e o axônio, um prolongamento longo que transporta a mensagem, contida no seu interior: o neurotransmissor, para locais, inclusive de grande distância do corpo.

Segundo Piaget (1982) conforme a psicologia clássica, a inteligência era concebida como uma faculdade dada de uma vez por todas e suscetível de conhecer o real, ou como um sistema de associações mecanicamente adquiridas sob a pressão das coisas.

Neste mesmo contexto, o autor ainda ressalta a importância atribuída pela pedagogia antiga à receptividade e a organização da memória, complementa afirmando que atualmente, a psicologia experimental reconhece a existência que ultrapassa as associações e os hábitos, e atribui a essa inteligência uma atividade verdadeira e não somente a faculdade do saber.

Dellors (2004) fala da inteligência como tal atividade firmada em ensaios e erros, de início práticos e exteriores, depois se interiorizado sob a forma de uma construção mental de hipóteses e de uma pesquisa dirigida pelas próprias representações.

Para muitos pesquisadores ela implica em uma reorganização contínua do campo das percepções e uma estruturação criadora. Contudo, a maioria admite que a inteligência começa sendo prática ou sensoriomotora, só se interiorizando pouco a pouco em pensamento propriamente dito, e reconhecem que sua atividade é uma construção contínua.

Por outro lado Grans (2004), explica que o estudo do aparecimento da inteligência no decorrer do primeiro ano parece indicar que o fundamento intelectual não procede nem por tateamento, nem por uma estruturação puramente endógena, mas, por uma atividade

estruturalmente que implica ao mesmo tempo em formas elaboradas pelo sujeito num ajustamento contínuo destas formas aos dados da experiência.

O autor explica que isto é, a inteligência é uma adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas a atividade própria e a acomodação desses esquemas e assimiladores aos objetos em si mesmos.

O autor ainda ressalta que é assim que no plano da inteligência prática a criança só compreende os fenômenos (por exemplo, as relações espaciais causais) e, assimilando-os à sua atividade motora, mas ela acomoda por sua vez esses esquemas de assimilação aos detalhes dos fatos exteriores.

Também os estágios inferiores do pensamento da criança mostram uma assimilação constante das coisas a ação do sujeito, unida a uma acomodação não menos assistemática desses esquemas à experiência. Depois, à medida que assimilação combina melhor com a acomodação, a primeira se reduz a atividade dedutiva em si mesma, a segunda a experimentação, e a união das duas transformam-se nessa relação indissociável entre a dedução e a experiência, relação que caracteriza a razão.

Conforme Piaget (1982) a inteligência concebida não poderia ser tratada muito menos que a inteligência adulta por métodos pedagógicos de pura receptividade. Toda inteligência é uma adaptação; toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse.

Segundo o mesmo autor, o interesse é o aspecto dinâmico da assimilação, o interesse surge quando o “eu” se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário a sua atividade.

A escola quando estimula o aluno a utilizar sua inteligência com seu esforço próprio, propõe o respeito das leis de toda inteligência, pois, ao aluno deve construir seus conhecimentos de forma construtiva.

No adulto, o intelecto só pode funcionar, com efeito, e dar ocasião a um esforço de personalidade inteira, se o objeto estiver assimilado. Com maior razão na criança já que nela a assimilação ao eu não é de forma alguma equilibrada de início com a acomodação as coisas e necessita de um exercício lúdico e contínuo a margem da adaptação propriamente dita.

Para Martins (2004) a lei do interesse, que domina o funcionamento intelectual do adulto, é então verdadeiro para a criança, cujos interesses não é de forma alguma condenados e unificados, o que exclui nela ainda mais que em nós a possibilidade de um trabalho heterônomo do espírito.

2.2 As dificuldades de Aprendizagem

Para Smith e Stricki (2001), o termo dificuldades de aprendizagem, refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área de desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa.

Bee (2002), ainda ressalta que no momento em que o processo de aprendizagem se inicia, muitos bloqueios podem ocorrer devido a diversos fatores que devem ser devidamente analisados pelos responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Neste contexto surgem então os distúrbios de aprendizagem que para Collares e Moysés (1992) é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

Ressalta-se que para uma sondagem no desenvolvimento da criança é preciso conhecer as capacidades básicas de aprendizagem que estão agrupadas em seis grandes áreas de desenvolvimento:

O inventário psicoeducacional de Capacidades Básicas de Aprendizagem de Vallet, consta de uma lista de 53 capacidades consideradas como pré-requisitos para a aprendizagem geral e para a alfabetização. Essas capacidades estão agrupadas em seis grandes áreas de desenvolvimento: Desenvolvimento da motricidade geral; integração sensoriomotora ou sensoriomotriz; habilidades perceptivo-motoras ou perceptomotoras; desenvolvimento da linguagem; habilidades conceituais e habilidades sociais. (DROUET, 2003, p.31)

Diante disso, é possível estabelecer uma organização no que se refere ao controle de observação. Para tanto, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre este desenvolvimento, pois, segundo Skiliar (2003) quando uma destas capacidades não é observada, a criança está de frente com uma dificuldade de aprendizagem que precisa ser revertida de forma efetiva.

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, muitos conceitos vêm à tona, e se tornam motivo de discussão e até mesmo de conflitos nos meios educacionais. Confirma-se esta hipótese diante da afirmação de Zilotto (2007, p.75) quando diz: “A definição dos termos dificuldade, distúrbio, transtorno ou problema de aprendizagem é contundente, à medida que a literatura apresenta variadas concepções”.

Conforme Zillotto (2007), normalmente as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem têm, geralmente, inteligência superior e são capazes em muitas áreas do desenvolvimento, mas contam um baixo e inesperado desempenho em determinada função.

Segundo Cordié (2002), o termo distúrbio significa perturbação ou alteração no comportamento habitual de uma pessoa com lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade.

Para Romero (2003) o termo distúrbio significa perturbação ou alteração no comportamento habitual de uma pessoa ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem, que pode ser de ordem biológica, neurológica, intelectual, psicológica, socioeconômica ou educacional.

Conforme Enumo e Trindade (2002) os transtornos da aprendizagem são diagnosticados por meio de testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita está substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência, contudo os exames neuropsicológicos podem detectar problemas de aprendizagem.

Segundo Diniz et.al (2008), a neuropsicologia é um campo de conhecimento interessado em estabelecer as relações existentes entre o funcionamento do sistema nervoso central (SNC), por um lado, e as funções cognitivas e o comportamento por outro. Os autores apontam para uma natureza multidisciplinar com bases nas neurociências e na psicologia.

De acordo com estes autores, o neuropsicólogo atua no exame neuropsicológico e na reabilitação neuropsicológica das conseqüências de disfunções do sistema nervoso. As dificuldades estão relacionadas, por exemplo, a transtornos diferenciados como déficit de atenção/hiperatividade, esquizofrenia, dislexia, entre outras.

Para Gomez e Santos (2006) a Neuropsicologia, pautaram-se na investigação de estruturas cerebrais prejudicadas e as correspondentes disfunções cognitivas como habilidades cognitivas, linguagem, memória, atenção, entre outras.

2.3 A disgrafia e a dislexia

De acordo com Drouet (2003), as dificuldades de leitura e escrita conduzem a outras dificuldades de aprendizagem. As crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever acabam por fracassar nas outras disciplinas escolares que implicam no conhecimento da linguagem. Na vida prática não conseguem se orientar sozinhas, pois não lêem sinais, avisos e advertências.

De acordo com José e Coelho (2004), a disgrafia é a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra.

A criança disgráfica nem sempre possui deficiência visual ou motora, e tampouco de qualquer comprometimento intelectual ou neurológico, mas, apesar disto ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual.

Existem vários níveis de disgrafia, desde a incapacidade de segurar num lápis ou de traçar uma linha até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas.

Os principais tipos de erro da criança disgráfica são: apresentação desordenada do texto; margens malfeitas ou inexistentes, a criança ultrapassa ou para muito antes da margem, não respeita limites, amontoa letras na borda da folha; espaço irregular entre palavras, linhas e entrelinhas; traçado de má qualidade; tamanho pequeno ou grande, pressão leve ou forte, letras irregulares e retocadas; distorção da forma das letras o e a; substituição de curvas por ângulos: C/c; movimentos contrários aos da escrita convencional; separações inadequadas das letras; ligações defeituosas de letras na palavra; irregularidade no espaçamento das letras na palavra; direção da escrita oscilando para cima ou para baixo; dificuldade na escrita e no alinhamento dos números na página.

Considera-se disgráfica toda criança cuja escrita for defeituosa e que, no entanto, não apresente nenhum déficit neurológico importante que a justifique. Essa escrita defeituosa atrasa o progresso escolar da criança.

O aluno que apresenta como distúrbio marcante a disortografia necessita de intervenções no campo da sinalização gráfica, na coordenação e subordinação das orações.

Contudo, estes déficits do aluno, podem ser revertidos, se forem utilizadas metodologias baseadas em princípios do desenvolvimento humano, pois, de acordo com a pesquisa, o aluno apresenta bloqueios cognitivos firmados em falhas de etapas na alfabetização. É preciso, portanto, que se faça um rastreamento no comportamento do aluno a partir de fundamentos teóricos psicopedagógicos para que ele possa vencer estes obstáculos criados externamente e internamente.

As dificuldades de escrita serão facilmente superadas se o aluno for pausadamente atendido pelos profissionais envolvidos em seu processo, ou seja, é necessário iniciar um trabalho básico de alfabetização utilizando métodos que despertem o interesse do aluno, porém, tendo o cuidado de não separá-lo da turma, mas sim, trabalhar de forma diferenciada também com a turma, por mais que o professor não esteja capacitado para desenvolver este

tipo de trabalho, ele poderá recorrer a especialistas na intenção de conhecer e identificar práticas adequadas a este tipo de problema. (BIJOU, 1980, p.45)

Em suma chamamos de criança disgráfica aquela cuja qualidade escrita é deficiente, sem que haja nenhum déficit neurológico ou intelectual que explique esta deficiência.

Conforme CHAVES (1999), a escrita, momento de significado e transcrição gráfica da linguagem depende, por um lado, de um aprendizado escolar hierarquizado e, por outro, de fatores maturativos individuais e, finalmente, de fatores linguísticos, práticos, psicossociais que, todos juntos, presidem sua realização funcional.

O estudo clínico da disgrafia demonstra que ela frequentemente está associada a outras séries de dificuldades que de acordo com o autor podem ser:

Dificuldades relacionadas à Disgrafia	
Dificuldades	Características
Desordem da organização motora	Debilidade motora, instabilidade, perturbações leves da organização cinética e tônica.
Desordem espaço-temporal	Desordem na orientação espacial
Perturbação da linguagem e da leitura	Dislexia, ortografia
Distúrbios afetivos	Obsessão, ansiedade e fobias

Quadro 2: Dificuldades relacionadas à Disgrafia

Fonte: Chaves (1999)

Ressaltam-se neste contexto, as dificuldades em aprender a ler e escrever apresentadas por Johnson e Myklebust (2002, p.37) *apud* Coelho (2004, p.65) nas quais a criança que apresenta o distúrbio de erros de formulação e sintaxe consegue ler com fluência e apresenta uma linguagem oral perfeita, compreendendo e copiando palavras, mas não consegue escrever cartas, histórias, e nem dar repostas à perguntas escritas em provas.

A estes problemas somente um estudo apropriado sobre o que acontece com as crianças o que segundo Lima (2004) algumas situações de dificuldades em leitura e escrita devem ser observadas por especialistas como o psicopedagogo.

Neste complexo de dificuldades e aprendizagem, Smith e Strick (2001) reafirma e enfatiza a não possibilidade do isolamento da leitura e escrita como dois processos separados, pois, concordando com outros autores como Ziberman (2002) concretiza sua afirmação

lembrando que como a oralidade pressupõe as habilidades de falar e de ouvir, a leitura e a escrita se complementam em significados elaborados de forma complexa, porém, efetivas no que se refere a cognição do aluno.

Juntamente com a disgrafia surge então a dislexia que de acordo com Antunha (2001), a leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

É importante ressaltar que existe uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais no aprendizado da linguagem escrita, envolvendo a integridade motora, a integridade sensorio-perceptual e a integridade sócio-emocional (possibilidades reais que o meio oferece em termos de quantidade, qualidade e frequência de estímulos). Além disso, o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização também são princípios importantes no desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita. (CALAFANGE, 2007, p.6)

Neste contexto, aborda-se a dislexia, que tem sido um grande impedimento do desenvolvimento das quatro habilidades da língua portuguesa, este termo tão utilizado, e muitas vezes não compreendido pelos educadores ser definido assim:

Epistemologicamente Dislexia é uma alteração nos neurotransmissores cerebrais que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que o fazem as crianças da mesma faixa-etária, independente de qualquer causa intelectual, cultural e emocional. Todo o desenvolvimento da criança é normal, até entrar na escola. É um problema de base cognitiva que afeta habilidades lingüísticas associadas a leitura e a escrita. (CALAFANGE, 2007, p.7)

Observa-se nesta definição que a dislexia não se trata de um fator emocional, mas cognitivo. Segundo Alves (2002) a criança dislexa é normalmente desajustada emocionalmente, porém, o que causa o transtorno emocional é a dislexia e não o contrário.

No caso do aluno dislexo, algumas alternativas de trabalho podem ser de grande proveito, no entanto para isso, o professor, além do embasamento teórico, deve ter paciência e conhecer algumas dicas como:

Promover o diálogo; Dar tempo ao aluno para exploração de conceitos; Provocar conflitos cognitivos levando o aluno a pensar, selecionar, optar e conferir sem exigir o registro de atividades; Promover trabalho coletivo, buscando passá-los heteronomia para a autonomia (RIBEIRO,1999, P.73)

É necessário que o professor busque não somente essas alternativas, mas, que seja criativo e com bases no estímulo, possa oferecer ao aluno com dificuldade na leitura o desejo de aprender, pois, normalmente, quando o aluno é dislexo, o professor se desinteressa pela sua aprendizagem e o aluno também desiste de aprender devido às dificuldades que não são poucas.

Sendo considerada uma alteração de aprendizagem, a dislexia caracteriza-se por dificuldades específicas na realização da leitura e da escrita, havendo, de maneira geral, dois tipos de dislexia: a dislexia de desenvolvimento e a dislexia adquirida. (GAGNÉ, 1999)

A Dislexia de desenvolvimento refere-se a alterações no aprendizado da leitura e escrita com origem institucional, ou seja, ambiental, referente à forma de aprendizado escolar. Nesses casos, ocorre diminuição da capacidade de leitura associada à disfunção cerebral, havendo uma alteração específica na aquisição das habilidades de leitura e conseqüente dificuldade no aprendizado da leitura. Existem autores que consideram fatores genéticos como uma das causas de dislexia de desenvolvimento.

Já na dislexia adquirida, o aprendizado da leitura e da escrita, que foi adquirido normalmente, é perdido como resultado de uma lesão cerebral. (GAGNÉ, 1999)

Conforme Gagné (1999), as dislexias podem ser divididas em dois tipos: central e periférica. Na primeira, ocorre o comprometimento do processamento linguístico dos estímulos, ou seja, alterações no processo de conversão da ortografia para fonologia. Na segunda, ocorre o comprometimento do sistema de análise visuo-perceptiva para leitura, havendo prejuízos na compreensão do material lido.

Entre as dislexias centrais, ressaltam-se a fonológica, a de superfície e a profunda; já as dislexias periféricas incluem a dislexia atencional, a por negligência e a literal (pura).

Em relação às dislexias de desenvolvimento, as mais comuns são a dislexia fonológica e a de superfície, já mencionadas anteriormente, e a dislexia semântica. Esta se caracteriza pela preservação da leitura em voz alta, sem erros de decodificação (fonema-grafema), porém com pobreza na compreensão da escrita.

Várias pesquisas vêm fornecendo evidências de déficits fonológicos em dislexias de desenvolvimento. No entanto, recentes estudos demonstraram a existência de múltiplos déficits de processamento temporal nas dislexias. De fato, disléxicos mostram anormalidades visuais e auditivas que podem resultar de problemas generalizados na percepção e na seleção de estímulos.

Com relação à classificação da dislexia, Johnson e Myklebust (2002) diferenciam dois tipos de dislexia: a dislexia auditiva e a dislexia visual. Segundo esses autores, a dislexia

auditiva caracteriza-se pela dificuldade em distinguir semelhanças e diferenças entre sons acusticamente próximos; em perceber sons no meio de palavras; em análise-síntese, memória e seqüência auditivas. Estas crianças apesar de possuírem uma acuidade auditiva normal, não conseguem discriminar e relacionar os sons que constituem as palavras.

Desta forma, cada palavra visualizada pela criança dificilmente é decodificada, pois os sons, que representam as letras ou palavras, não são recordados.

A dislexia visual caracteriza-se pela dificuldade em diferenciar, interpretar e recordar palavras vistas visualmente. Assim, as crianças disléxicas visuais têm severas dificuldades em memória e análise-síntese visual, em discriminação visual de detalhes, em perceber rapidamente as palavras escritas, em respeitar as seqüências viso-espaciais, etc. Neste caso, os distúrbios de leitura manifestam-se pelas trocas entre palavras com detalhes ou configurações gerais semelhantes, pela dificuldade em representar graficamente as palavras ouvidas ou elaboradas mentalmente, e pelas inversões de letras que diferem quanto à orientação espacial.

Crianças com dislexia apresentam alterações auditivas e visuais referentes à orientação espacial. Esses achados sugerem que déficits na atenção da seleção espacial podem desorganizar o desenvolvimento de representações fonológicas e ortográficas que são essenciais para o aprendizado da leitura.

A dislexia raramente é encontrada de forma isolada. As dificuldades severas para ler e escrever corretamente a língua falada encontra-se associadas a outros distúrbios, tais como: distúrbios de memória para seqüências; orientação esquerdo-direita; orientação temporal; Imagem corporal; escrita e soletração; distúrbios topográficos; distúrbios do padrão motor; distúrbios de memória.

Na leitura oral, as informações são recebidas tanto pelos órgãos de audição como pelos órgãos visuais já que, à medida que os olhos visualizam as palavras impressas, estas são articuladas e o som é captado pelas vias auditivas. No caso do ditado, a criança recebe as informações através da audição.

Se por qualquer motivo, os sistemas estão recebendo a estimulação ambiental de forma distorcida, os cérebros processarão informações erradas.

É com base nestes pressupostos que se analisarão os distúrbios de leitura, decorrentes das dificuldades de percepção.

Não se está afirmando neste caso que as crianças têm perda de acuidade auditiva. Sem dúvida alguma, os problemas auditivos, que envolvem a perda da audição implicam em dificuldades de discriminação de sons, mas o contrário não é verdadeiro.

Na leitura, as trocas que ocorrem devido às dificuldades de discriminação auditiva envolvem sons acusticamente próximos. A confusão entre estes sons está intrinsecamente relacionada, com o ponto de articulação de cada um, no momento da emissão sonora. Ao se pronunciar um determinado fonema, os diferentes órgãos de articulação (língua, lábios – órgãos móveis, palato, dentes – órgãos fixos), posicionam-se num determinado ponto para que haja a emissão correta deste som.

Este posicionamento chama-se ponto de articulação. Como a linguagem oral é constituída por uma grande variedade de sons, é óbvio que cada som, ao ser emitido, tenha um, determinado ponto de articulação.

No caso de sons acusticamente próximos, os pontos de articulação são praticamente iguais o que leva a criança a confundir esses fonemas. Na leitura, as trocas mais frequentes de serem constatadas são entre: consoantes surdas e sonoras. (GOMES, 2011)

Praticamente a diferença que existe entre estas consoantes é a vibração das cordas vocais (visto a proximidade do ponto de articulação). Na pronúncia das consoantes sonoras, as cordas vocais vibram e nas surdas isso não ocorre. A criança que apenas se detém na posição dos órgãos articulatórios, para diferenciar estes fonemas, acaba confundindo-os.

Possíveis trocas entre consoantes surdas e sonoras (e vice-versa)

<i>Consoantes surdas</i>			<i>Consoantes sonoras</i>
Troca de	F (faca)	por	V (vaca)
Troca de	P (pão)	por	B (bão)
Troca de	CH (chato)	por	J (jato)
Troca de	T (toca)	por	D (doca)
Troca de	S (seca)	por	Z (zeca)
Troca de	C (cola)	por	G (gola)

Possíveis trocas entre vogais nasais e orais

VOGAIS NASAIS		VOGAIS ORAIS	
Troca de	na (anta)	por	a (ata)
Troca de	en (então)	por	e (etão)
Troca de	in (interior)	por	i (iterior)
Troca de	on (onde)	por	o (ode)
Troca de	un (untar)	por	u (utar)

Cabe afirmar que, geralmente, as trocas, relacionadas à discriminação auditiva dos diferentes sons, são mais notórias na escrita do que na leitura. (GOMES, 2011)

3 INTERVINDO NA DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA

3.1 O momento do Diagnóstico do estágio cognitivo (intelectual).

Ribeiro (2001) aponta os objetivos para o diagnóstico, que devem ser minuciosamente estudados, e que o professor busca conhecer o estágio no qual o aluno se encontra e entender as respostas e comportamentos dos alunos em cada estágio.

Conforme Ribeiro (2001), os níveis operatórios com os quais o aluno já pode lidar: conservação, classificação e seriação, devem fazer parte dos fundamentos do diagnóstico. Verificar as defasagens cognitivas para a intervenção psicopedagógica contribui definitivamente para o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois por meio das defasagens apresentadas é possível observar qual o tipo de falha existente se é biológica ou simplesmente problemas de aprendizagem devido á ausência de trabalho adequado para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Ribeiro os blocos lógicos são materiais indicados para verificação do estágio cognitivo. Se a criança morder, atirar as peças no outro ou na parede, chutar, ou seja, não mostrar qualquer indício de organização das peças, será considerada como estando no estágio cognitivo sensório-motor (comportamento esperado para crianças de zero a 2 anos aproximadamente).

Se a criança começar a construir objetos com as peças, como: mesa, cadeira, cama, banquinho, ou ainda construir casa, circo, igreja entre outros, pode ser considerada como estando no estágio cognitivo pré-operatório (comportamento esperado para crianças de 2 a 7 anos aproximadamente).

De acordo com Coelho (2004), a habilidade de leitura é verificada através da capacidade de decodificação, fluência e compreensão da escrita. Observando estes preceitos observa-se no aluno em questão, a não decodificação e, por conseguinte, os outros tópicos que

caracterizam a leitura em si. Desta forma, ao relatar sobre o déficit do aluno quanto a leitura e escrita, a professora demonstrou não conhecer o processo de iniciação da leitura que na verdade deveria ser a chave que todo professor precisaria ter.

Assim, de acordo com Coelho (2004), inicialmente, é realizada a análise visual, através do processamento visuo-perceptivo do estímulo gráfico. Em seguida, ocorre o processamento lingüístico da leitura, onde, através da via não-lexical, é feita a conversão grafema-fonema e, pela via lexical, é feita a leitura global da palavra com acesso ao significado. Baseando nisso, foram aplicadas atividades que dizem respeito ao desenvolvimento do aluno no processo visuo-perceptivo, percebeu-se então uma deficiência leve, porém, existente que pode ser considerada também como um ponto referencial para o diagnóstico final.

A criança tem que descobrir que há letras que não representam o som da fala, visto que "a leitura alfabética associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico, o que é denominado de correspondência grafofonêmica".(COELHO E JOSÉ, 2004). Assim, é necessária a conscientização da estrutura fonêmica da linguagem (decomposição das palavras) e das unidades auditivas que são representadas por diferentes grafemas.

O processo de aquisição da linguagem escrita, assim como o da linguagem oral, envolve diversas regiões cerebrais, entre elas a área parieto-occipital. Na região occipital, o córtex visual primário é o responsável pelo processamento dos símbolos gráficos, e as áreas do lobo parietal são responsáveis pelas questões visuo-espaciais da grafia. Essas informações processadas são reconhecidas e decodificadas na área de Wernicke, responsável pela compreensão da linguagem, e a expressão da linguagem escrita necessita da ativação do córtex motor primário e da área de Broca. Para todo este processo ocorrer, é importante que as fibras de associação intra-hemisféricas estejam intactas.(COELHO E JOSÉ, 2004, p.89)

Para Ribeiro (2001), se a criança conseguir formar conjuntos, agrupando as peças, por cor, tamanho, forma ou espessura, estará no estágio cognitivo operatório (comportamento esperado para crianças de 7 a 11 anos aproximadamente).

Algumas crianças vão realmente mostrar o seu desenvolvimento cognitivo dentro do esperado por Piaget; muitas mostrarão a correlação faixa etária-estágio cognitivo, através do seu comportamento e ação em relação ao material trabalhado. Outras poderão demonstrar defasagens ou avanços em relação à sua faixa etária e estágio cognitivo; algumas, por falta de oportunidades e experiência com esse material concreto, outras por questões maturacionais ou patológicas. As que apresentam avanços não esperados para determinada faixa-etária, com certeza tiveram um maior

contato com vários materiais e, por isso, avançaram na estrutura cognitiva mais rapidamente. (RIBEIRO, 2001, p.34).

Portanto, cada vez que uma criança avança na estrutura cognitiva, avança também nos níveis psicogenéticos da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Daí a necessidade deste inventário no processo ensino-aprendizagem do aluno.

3.2 A intervenção psicopedagógica na concepção de Vygotsky

Para Vygotsky (1991), “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Afirma ainda que é na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que a interferência de outros indivíduos (professor, pais, colegas, psicopedagogos) alcançará resultados satisfatórios, os adultos e os colegas mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento das crianças ainda imaturas. Eles exercem o papel de mediadores no processo de desenvolvimento, levando-o a acionar os mecanismos em processo de maturação.

É na ZDP que o educador tem de atuar como mediador, estimulador, provocador e interventor no organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Para o desempenho desse papel, o educador precisa conhecer os processos já consolidados pela criança – seu nível de desenvolvimento real – os que já iniciaram, ou não na Zona Proximal, e que precisam aprender para o desenvolvimento de suas funções psicológicas – Zona de Desenvolvimento Potencial. De posse do diagnóstico ou inventário, o educador e a escola devem dirigir o ensino não para etapas intelectuais já consolidadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos. Neste sentido metodologias de ensino devem ser reformuladas de acordo com as necessidades dos alunos em uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo. (HARTMANN, SANTAROSA, 2011)

3.3 A contribuição de Piaget

Para Piaget (1991), a criança constrói a inteligência por meio de sua ação. A intervenção mediadora do professor/psicopedagogo encontra-se no centro da relação sujeito/objeto. Ao propor desafios e acompanhar as construções, ele orienta-se pela operatividade da inteligência, pela formação de conceitos.

O educador fica atento para as construções do aluno, às surpresas que podem surgir de sua intervenção, não para corrigi-las, mas para acompanhá-las em suas particularidades, como manifestação e de elaboração do conhecimento histórico socializado.

Dado que o conhecimento se constrói na relação sujeito-objeto, a intervenção psicopedagógica é uma atuação mediadora que irá acompanhar as construções do sujeito diante de certas modalidades em que o objeto se lhe apresenta.

O eixo da intervenção psicopedagógica, na teoria de Piaget (1991), é o sujeito em seu movimento de construção do conhecimento. A inteligência, então, não sendo herdada, constrói-se na relação sujeito-objeto. Portanto, a intervenção psicopedagógica é uma relação mediadora entre sujeito e o objeto na construção do conhecimento, da inteligência.

3.4 Reabilitação Cognitiva como sustentáculo para o desenvolvimento da leitura e escrita

Segundo McCoy, et.al.(1997, p.57) a avaliação neuropsicológica é o primeiro passo para que um programa de reabilitação seja delineado. As habilidades a serem avaliadas no paciente compreendem a formulação, o planejamento e implementação de comportamentos dirigidos à meta, ou seja, atenção seletiva para estímulos, processamento e retenção de informação.

De acordo com Andrade et.al (2004) existem quatro abordagens de reabilitação: abordagem psicométrica por meio de testes peculiares, abordagem da automatização que se refere às habilidades rudimentares como percepção, atenção e reconhecimento aplicadas repetitivamente, a abordagem que diz respeito as a identificação de componentes específicos que contribuem para o prejuízo do paciente como, por exemplo, cancelamento visual permite uma ampliação da atenção para o campo visual completo e podem ser generalizadas para tarefas complexas como os casos de dislexia..

As estratégias cognitivas a serem utilizadas na reabilitação da criança com dificuldades na leitura e escrita, parte do principio que a Fonologia de leitura é um treinamento pareado com a consciência fonológica e técnicas metacognitivas, estratégias de compreensão, programas completo de linguagem, uso de computador ou sintetizador. Na escrita a estratégia metacognitivas, isto é ensinar ao aluno, planejar, organizar, editar e revisar textos. Técnicas de auto-regulação e automonitoração (BosReusen 1991, *apud* Andrade *et.al*, 2004).

As atividades do método fônico, rimas, segmentação fonêmica e discriminação de sons e a ensinar as relações entre letras e sons, devem ser utilizadas de forma contínua, porém criativa para que não haja enfado por parte da criança.

Conforme Santos (2004) as principais abordagens de reabilitação cognitiva são: psicométrica, automatização, biológica e comportamental. Programas de reabilitação baseados nessas abordagens podem ser voltados para dificuldades acadêmicas, como leitura, escrita, entre outras, ou para funções cognitivas, tais como memória, atenção, habilidades visuo-espaciais, etc.

Segundo Levine (2001) o modelo de intervenção de REHABIT¹, toma como referencia os sistemas hierárquicos do funcionamento cerebral, são treinados atenção, concentração e memória.

Conforme o mesmo autor, o modelo fenomenológico de intervenção caracteriza-se pela observação e descrição de fatores que interferem com a aprendizagem e desempenho acadêmico da criança em ambiente escolar ou domiciliar. A ênfase está no reconhecimento e intervenção sobre problemas de aprendizagem, e não na causa do prejuízo ocorrido, que pode ser devido a fatores do desenvolvimento cerebral ou psicossocial.

Segundo Rourke (2006), o modelo de intervenção DNRR², foi desenvolvido devido às dificuldades de aprendizagem alcançar um patamar significativo. Baseado em cinco passos que são: traçado do perfil neuropsicológico, aspectos psicossociais, predições quanto aos déficits passíveis de recuperação a curto e a longo prazo, plano reajustado em função do monitoramento e finalmente, é a reavaliação neuropsicológica para modificar e clarificar o plano de intervenção.

O autor enfatiza que a o DNRR é um método integrado para avaliação e tratamento das dificuldades de aprendizagem, cuja estrutura permite a identificação de fatores críticos de outras desordens. Sua maior vantagem está na constante reavaliação da evolução do paciente.

¹ Reitan Evaluation of Hemispheric Abilities and Brain Improvement Training – modelo de intervenção que integra teoria, avaliação e treinamento, sendo adequado para planejamento educacional individualizado de crianças com lesões cerebrais avaliadas.

² Developmental Neuropsychological Remediation / rehabilitation – modelo de avaliação desenvolvido para tratamento de dificuldades de aprendizagem ligadas à linguagem falada ou escrita, coordenação, autocontrole e atenção.

4 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ BENTO

4.1 Relato do contexto observado

A Escola Estadual Coronel José Bento pertence à rede regular de ensino, atende a aproximadamente 600 alunos do ensino Fundamental de 1º ao 5º ano do ciclo básico, apresenta um caráter inclusivo, e busca metodologias próprias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em geral, inclusive a educação inclusiva.

A estrutura administrativa e pedagógica da Escola é formada por diretor, vice-diretor, orientador, supervisor, secretárias e professores, dentre eles bibliotecários e eventuais. A maioria possui curso superior e pós-graduação, o que faz da escola um local de profissionais preparados e comprometidos em desenvolver um trabalho qualificado.

A escola funciona em dois turnos, compreendendo diurno e vespertino e obedece a norma vigente da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. Apresenta estrutura organizada em termos de compromisso com o contexto coletivo que caracteriza uma escola democrática.

Localizada na periferia do centro atende aproximadamente a 600 alunos, e a porcentagem de evasão é mínima, pois, a escola apresenta um excelente atendimento e os alunos fazem tudo para manter sua vaga.

A organização do trabalho pedagógico é sob o regime de ciclos de aprendizagem, onde o desenvolvimento é acompanhado de perto pelo diretor e especialistas.

Em relação à estrutura física, percebe-se que além de administrar os recursos concedidos pelo governo do Estado, a escola procura estratégias que possam oferecer lucros por meio de eventos lucrativos como festas, rifas e outros movimentos comunitários que

resultam em manutenção da quadra de esporte e laboratório de informática, pinturas, entre outros.

De acordo com a diretora, procura-se inserir a comunidade escolar nos objetivos da escola de forma significativa, porém, afirmou também que existem muitas dificuldades para conseguir articular o fundamento do contexto aos desejos da comunidade, no entanto, afirma a diretora que é preciso ousar e trabalhar de forma coletiva ainda que haja desvantagens, os resultados sempre são melhores que trabalhar de forma isolada ou limitada apenas a alguns.

De acordo com entrevistas pode-se observar que a instituição trabalha bem com a comunidade, apesar de alguns chamados “probleminhas” de relacionamento. Os professores ainda fazem um elogio à equipe diretiva que não mede esforços para inserir na escola a comunidade de forma integral.

Os pais, disseram “que a escola oferece oportunidades que superam as expectativas das famílias, pois, segundo eles, existem muitos eventos que beneficiam a família do aluno em geral”.

Os professores apresentam uma postura flexível quanto às novas exigências curriculares incluindo o caráter inclusivo que a escola possui.

As aulas são dinâmicas e a preocupação quanto à formação de habilidades é constante. Trabalham de forma conjunta tendo como referência para o ensino de português e matemática, os descritores conforme as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

4.2 Materiais e Métodos

A pesquisa foi realizada em salas variadas sendo 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano com alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Foi utilizado como material o diário de bordo para anotações diárias do que se presenciou durante a observação.

Por meio da observação foram anotados todos os dados obtidos quanto à postura do professor, os conteúdos aplicados, metodologias e as respostas dos alunos aos métodos utilizados no ensino da leitura e escrita e expostos em gráficos.

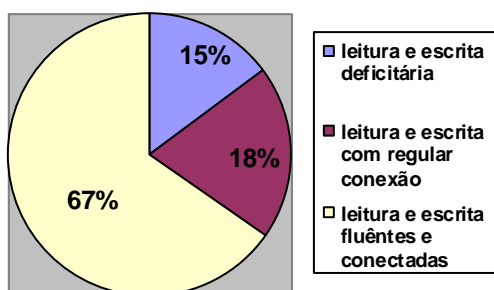
Foram utilizados como referência para a observação algumas apostilas e livros sobre o Ensino da Língua Portuguesa para o estabelecimento de comparações entre teoria e prática.

Além da observação, foi também realizada uma entrevista específica com uma professora da primeira série e uma global com os 26 professores que compõem o quadro

docente da escola, sendo que os dados serão apresentados também em gráfico. (questionário em anexo A)

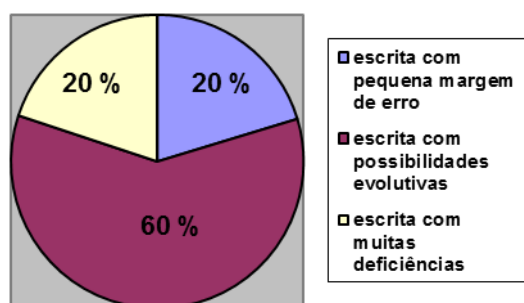
4.3 Apresentação dos dados e Análises relativos aos alunos

Gráfico 1: Índice de aproveitamento entre leitura e escrita das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental séries iniciais



A sala analisada corresponde a uma turma de 30 alunos em idade de alfabetização, ou seja, primeiro ano do Ensino Fundamental, séries iniciais, e apresenta um resultado satisfatório no que se refere à aquisição da leitura e escrita, pois de acordo com a pesquisa realizada, a partir de leituras orais e individuais seguidas de escritas como produção de textos e recontos escritos realizadas com os alunos, foi possível observar que a maioria da sala lê e escreve com fluência, apresentando uma porcentagem regularmente baixa no que se refere aos déficits de aprendizagem encontrados, considerando ainda que os alunos com leitura e escrita de conexão regular encontram-se em posição evolutiva.

Gráfico 2: Índice de aproveitamento na produção textual de uma sala de 4º ano nos finais do Ensino Fundamental I



Foram examinadas trinta produções de textos de crianças com nove anos de idade, compreendendo logicamente, níveis diferentes, devido ao estilo heterogêneo organizacional da escola.

Os textos foram analisados destacando alguns fatores referentes às influências da fala na escrita e os aspectos fonológicos apresentados nos textos.

Dois dos textos analisados apresentaram problemas sequenciais e principalmente ortográficos como trocas significativas de letras como “m” por “n”, “t” por “d”, “p” por “b” entre outros. Considerando que os dois textos são de 3º e 4º anos, o quadro se apresentou preocupante, pois, estes alunos que deveriam estar aptos a produzirem textos com linguagem regular, apresentaram problemas sérios na utilização e escrita das palavras, demonstrando que não foram superadas etapas do desenvolvimento da linguagem.

Quanto à influência da fala, enfocando os dois processos da linguagem oral que compreendem a leitura e a escrita observou-se que quase todos os textos apresentaram déficits neste sentido, pois, a linguagem utilizada demonstrou desarticulação textual e linguística apresentando caracteres não trabalhados na leitura oral, ou seja, a criança continua escrevendo como fala o que indica que as etapas realmente não foram vencidas, porém, convém ressaltar que a habilidade de produção de texto necessita de um trabalho voltado para as etapas de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Considerando a impossibilidade de produzir um texto coeso sem a articulação das fases da escrita como resposta ao desenvolvimento das habilidades orais da leitura, os textos observados apresentaram a necessidade de um trabalho focado na leitura oral, compreendendo que o trabalho com este tipo de leitura favorece o desenvolvimento sequencial e ortográfico, porém, as questões fonológicas devem ser devidamente investigadas para o planejamento de intervenções realmente eficazes.

Em termos comparativos, pode-se dizer que a primeira sala analisada apresenta um rendimento bem superior em relação à turma do 4º ano, isto significa que a escola não está coesa em termos de práticas pedagógicas, pois pela lógica, os alunos de quarto ano deveriam já dominar a leitura e a escrita de forma satisfatória.

4.4 Observação e entrevista com a professora da primeira série sobre a produção de texto

Foi observado o trabalho pedagógico da primeira série (correspondente ao gráfico 1, a fim de identificar a forma de trabalho da mesma). O que foi possível observar foi a fundamentação com que a professora prepara suas aulas, o que demonstrou que tem muita facilidade em ensinar os alunos a aprender de forma significativa a escrita e a leitura.

Em primeiro lugar a professora trabalhou a oralidade das crianças por meio de rodinhas de conversa e leitura dramatizada de uma história escolhida para ser a base da produção. Em seguida, incentivou os alunos a escreverem a história observando cada palavra e a escrita correta da mesma. Ofereceu às crianças uma oportunidade de observar a sequência lógica da história, propondo a elas a escrita baseada coesa da história, o que oportunizou um desenvolvimento pleno da atividade.

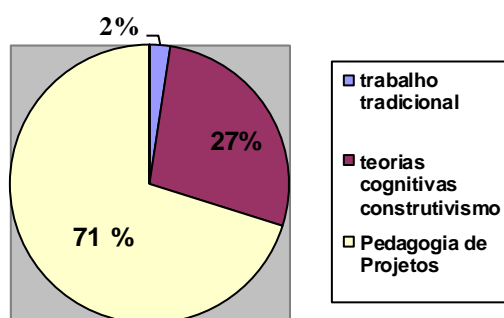
O final da atividade foi interessante e demonstrou que a forma pedagógica de trabalhar facilitou o desenvolvimento da atividade proposta.

Logo após a observação, a professora foi entrevistada a respeito das aulas de produção de texto, sendo possível à conclusão de que a mesma tem muita facilidade porque estuda muito sobre a metodologia para o trabalho com textos.

Durante a entrevista, foi possível detectar que a professora possui conhecimentos teóricos bastante significativos dos teóricos cognitivistas e que utiliza bastante de suas idéias para este trabalho. Portanto, pode-se dizer que o trabalho docente observado é de excelente qualidade.

4.5 Entrevista e resultados com os professores da Escola Estadual Coronel José Bento

Gráfico 3: Entrevista realizada com os 26 professores sobre o processo pedagógico com leitura e escrita de forma geral

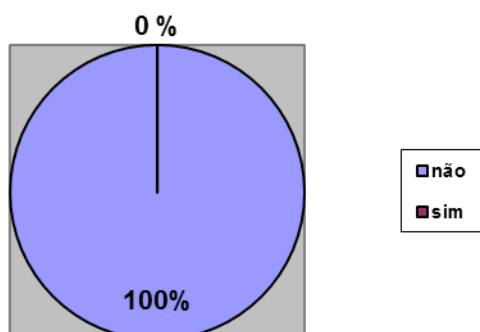


Observou-se durante a entrevista com os professores a respeito das práticas pedagógicas sobre a leitura e escrita uma grande tendência a inovações metodológicas, pois, somente 2% demonstraram que ainda trabalha de forma tradicional o que justifica a pesquisa realizada.

No geral pode-se afirmar que a escola apresenta grandes possibilidades de rompimento com as metodologias tradicionais visto que, a maioria dos professores já não se baseia somente em livros didáticos ou cartilhas para o desenvolvimento de seu trabalho com a leitura e escrita.

Ainda durante a entrevista, os professores demonstraram o grande interesse em trabalhar com projetos alegando a contextualidade existente nesta pedagogia, afirmando a positividade da execução de projetos voltados para a leitura e escrita numa dimensão significativa, do cotidiano do aluno, pois, segundo um dos professores a metodologia por projetos estimula os alunos a contemplarem a vida real e aprender a construir a lógica de seus pensamentos.

Gráfico 4: Todas as crianças que são encaminhadas pela escola para avaliação das dificuldades de aprendizagem possuem comprometimento cerebral?



As professoras entrevistadas foram unânimes em responder que nem todos os alunos possuem comprometimento cerebral e afirmaram que muitas vezes a dificuldade da leitura

provém de dificuldades acumuladas devido a fatores pedagógicos, ou seja, disseram que muitos professores não conhecem e nem procuram conhecer formas inovadoras para o ensino da leitura e escrita, e por isso, os alunos avançam um ciclo sem conseguir vencer as etapas corretas da leitura e escrita.

Outra questão também abordada pelas professoras é a condição psicológica e sócio-econômica do aluno que interferem de forma significativa no desenvolvimento da leitura e escrita, pois, os alunos que possuem melhor condição financeira, cultural e social podem contar com diversos suportes que promovem uma aprendizagem mais significativa como o contato com a leitura e a escrita frequentemente, tratamentos psicológicos particulares e constantes entre outros.

4.6 Discussão

Considerando as ideias de Drouet (2003) que fala dos sete fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetive, seja qual for à teoria de aprendizagem considerada compreendendo a saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência concentração, atenção e memória, tornam-se possível compreender o que Collares e Moysés (1992) quer dizer com a definição da expressão distúrbios de aprendizagem que teria o significado de “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem”.

Diante destas ideias é possível saber que a dificuldade de aprendizagem é algo totalmente voltada para as reações cognitivas do ser humano numa perspectiva voltada para os aspectos que compõem o Sistema de Compreensão dos fatos em suas áreas superiores.

Contudo, insere-se neste contexto o trabalho do educador que pode ser deficitário em termos de análises e metodologias inovadoras que possam sanar alguns problemas de leitura e escrita que não são de origem patológica.

Neste sentido ao entrevistar as professoras quanto às dificuldades da leitura e escrita na sala, todas responderam que existem muitas causas, e que os problemas visíveis de origem patológica só podem ser detectados por profissionais especializados e que não compete a elas diagnosticarem e muito menos intervir, porém, as crianças que apresentam dificuldades aparentemente leves devem ser conduzidas a uma análise psicopedagógica para que se possa descobrir a causa.

Quanto à utilização de metodologias diferenciadas para a apropriação da leitura e escrita, duas professoras disseram que não é possível trabalhar de forma muito diferenciada, pois a escola não possui estrutura pedagógica e nem material para isso.

Observando os aspectos básicos sobre a dislexia, observou-se que quase todas as patologias cognitivas apontam para o déficit em leitura e escrita como, por exemplo, os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares geralmente ocorrem junto com outras síndromes clínicas, como por exemplo, o transtorno de déficit de atenção ou o transtorno de conduta, ou outros transtornos do desenvolvimento da função motora ou os transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem sempre são finalizados com a dificuldade da leitura escrita.

Assim, estabelece-se uma conexão entre as ideias sobre a reabilitação cognitiva em crianças com dificuldades de aprendizagem que sempre apresentam problemas com leitura e escrita.

A criança disgráfica, por exemplo, sempre possui um quadro de deficiência psicomotora que também age no desenvolvimento alfabético, por isso, as conexões da mente humana se encontram e possibilitam os planos de reabilitação. Tratar as diversas dificuldades por meio de ações padrões em que o desenvolvimento do cérebro humano é pesquisado sendo observado e reabilitado por meio de atividades que abrangem todos os aspectos necessários para um melhor funcionamento das áreas afetadas por diversas causas neurológicas.

A Fonologia de leitura é um treinamento pareado com a consciência fonológica e técnicas metacognitivas, estratégias de compreensão, programas completo de linguagem, uso de computador ou sintetizador.

Observa-se neste contexto que todos os autores apontam para a reabilitação cognitiva de forma totalizadora, incluindo a leitura e a escrita que parecem ser os principais focos de dificuldades, considerando o que Gomez e Santos (2004) defendem.

Toda a defesa a respeito da reabilitação abrange um universo global, acredita-se que seja devido à indivisibilidade do ser humano, ou seja, se apresenta uma dificuldade de aprendizagem, sempre está relacionada às dificuldades de leitura e escrita.

Observando as ideias de Levine (2001) a atenção, concentração e memória são fatores que são reabilitados no método REHABIT, e outros. Isto propõe ao profissional uma análise em todos os métodos de reabilitação cognitiva referentes a estes fatores, compreendendo que as atividades alcançam patamares diversos no desenvolvimento cognitivo.

O DNRR é um método integrado para avaliação e tratamento das dificuldades de aprendizagem, cuja estrutura permite a identificação de fatores críticos de outras desordens.

Sua maior vantagem está na constante reavaliação da evolução do paciente. Observa-se neste método o traçado do perfil neuropsicológico, aspectos psicossociais, predições quanto aos déficits passíveis de recuperação a curto e a longo prazo, plano reajustado em função do monitoramento e finalmente, é a reavaliação neuropsicológica para modificar e clarificar o plano de intervenção.

CONCLUSÃO

Considerando a ideia principal do texto quanto às dificuldades de leitura e escrita, pode-se constatar que a criança apresenta causas multifatoriais no que se refere às dificuldades na leitura e escrita. Percebeu-se que todas as dificuldades apontam por desajustes emocionais, sociais, cognitivos e psicológicos.

Conforme a análise das ideias dos diferentes autores pode-se perceber que as dificuldades de aprendizagem não podem ser consideradas fatores isolados e consumados, como por exemplo, “o aluno é dislexo”. Importa ressaltar que uma afirmação assim pode ser equivocada, pois, para que o aluno seja dislexo, outros fatores também influenciaram o problema, por isso, é preciso uma avaliação pautada em diversos aspectos para que se possa chegar a um diagnóstico.

Considerando os diversos comportamentos apresentados pelos alunos que possuem algum déficit de aprendizagem, pode-se dizer que não se deve rotular um aluno, mas, primeiramente, identificar a dificuldade e descobrir as causas.

No que se refere à intervenção pedagógica, foi possível concluir que o professor frente ao grande desafio de ajudar um aluno com dificuldade de aprendizagem, não pode agir sozinho, precisa de uma equipe de apoio que o oriente para que possa trabalhar em conjunto oferecendo ao aluno subsídios corretos para vencer seus problemas de aprendizagem.

No que tange ao posicionamento da Equipe pedagógica em relação às causas das dificuldades em leitura, escrita e cálculos, foi possível observar que embora as opiniões se oponham, todas apresentam respaldos que devem ser inseridos nos aspectos multifatoriais.

Partindo da realidade plenamente constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais, e entendendo que todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, é necessário uma reflexão no processo de interação ensino/aprendizagem.

Sabe-se que este é um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. Mas, a aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim do grau em que a ajuda do professor esteja ajustada ao nível que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem. Se o ajuste entre professor e aprendizagem do aluno for apropriado, o aluno aprenderá e apresentará progressos, qualquer que seja o seu nível.

Conhecer os estágios em que a criança se encontra é fundamental para a aplicação das metodologias, no entanto, algumas escolas ignoram este fator, atribuindo à criança adjetivos que rotulam e excluem, por isso, o diagnóstico do desenvolvimento cognitivo oferece subsídios para intervenções neuropsicológicas.

No que se refere à pesquisa de campo, pode-se dizer que a escola em destaque procura caminhos para solução no âmbito da dificuldade da escrita e leitura, porém, os envolvidos no processo afirmam não terem apoio multidisciplinar constante para um acompanhamento realmente produtivo dos alunos.

Quanto à problemática inserida nesta pesquisa pode-se dizer que nem sempre as crianças que são encaminhadas para reabilitação apresentam algum problema cerebral, ou seja, muitos problemas podem estar fixados nas metodologias de ensino que não apresentam um caráter investigativo do professor quanto aos diversos aspectos que regem a vida do aluno, como estímulo contexto familiar e outros.

Concluiu-se que as dificuldades em Leitura e Escrita no Ensino Fundamental são multifatoriais e devem ser rastreadas nas séries iniciais para que não acarrete problemas permanentes.

Torna-se imprescindível as escolas que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental tenham o compromisso de efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa, por meio de pesquisas teóricas e experimentais.

Contudo vale ressaltar que para isso, os professores precisariam ser mais valorizados e melhores preparados no sentido de ser um profissional investigativo e ousado na busca de soluções para o problema de seu aluno, como por exemplo, utilizando diversos materiais entre eles: livros, jornais, revistas, músicas, jogos, entre outros que fizerem-se necessários para a aprendizagem da leitura e escrita, de modo que possa prevenir estas dificuldades de aprendizagem, evitando o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANTUNHA, H. C. G. A instrução pública no estado de São Paulo. A Reforma de 1920: estudos e documentos. São Paulo: USP, 2001.
- BIJOU, W.S. O desenvolvimento da criança: uma leitura comportamental. São Paulo: EDU, 1980.
- BRANDURA, A. A modificação do comportamento. São Paulo: Scipione, 2002.
- BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.
- CHAVES, P.L. Aprendendo a ler na dificuldade. Curitiba: IBPEX, 1999.
- CALAFANGE.M.S. Focando a dificuldade em aritmética. Curitiba: IBPEX. 2007
- CONDEMARIN, M.; BLIMQUIST, M. Dislexia-Manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- COELHO, M. T.; JOSÉ, E. A. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.
- CORDIÉ, P. Aspectos Gerais dos distúrbios de aprendizagem. Curitiba: IBPEX, 2002
- COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. A História Não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- DROUET, R. C. R. Distúrbios da Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2003.
- ENUMO, S.R.F.; TRINDADE, Z.A. Ações de prevenção da deficiência mental, dirigidas a gestantes e recém-nascidos, no âmbito da saúde pública da Grande Vitória- ES. São Paulo : USP, 2002.

- FONSECA, V. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAMBERT, M. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. São Paulo: Escola da Vila, 2002.
- GAGNÉ, R. M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos, 1999.
- GOMES, L. C. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Curitiba: Ibplex, 2011.
- GOMEZ.J.A.; SANTOS H.F. Reabilitação Neuropsicológica: da teoria à prática. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- HARTMANN, S.H.G.; SANTAROSA, S.D. Práticas de escrita para o letramento no ensino superior. Curitiba: Ibplex, 2011.
- KATO, M. O Aprendizado da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LEITÃO P.B.; SANTAMARIA. J.A.V. A Consciência Fonológica no processo de Alfabetização. Rev CEFAC, São Paulo, v.6, n.3, 237-41, jul-set, 2004. Disponível em <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2011.
- LEVINE, M. D. Variação de Desenvolvimento e Transtornos de Aprendizagem. São Paulo: Sarvier, 2001.
- LIMA, P.S. F. Aprendendo a linguagem escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004
- MARTINS. L.J. A aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem em questão. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
- MEIRIEU, P. Aprender sim... mas como? . Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MEUR, A. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo : Manole, 1989.
- NEGRINE, A. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

_____. Percepção, aprendizagem e empirismo. In Problemas de Psicologia Genética.
São Paulo: Abril, 1982.

_____. A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do
Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e
representação. Rio de Janeiro: LTC, 1991.

POPOVIC, A. M. Alfabetização e disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vetor. (1968)
Edição renovada, 2001

ROMERO, J. Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes
Médicas, 2003

ROURKE, B. Avaliação Neuropsicológica de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem.
Rio de Janeiro: Imago, 2006.

RIBEIRO, L. E. Para casa ou para sala?,1999.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da
linguagem escrita. Boletim Academia Paulista de Psicologia, pp. 95-108, 2007.

SILVA, E. T. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São
Paulo: Cortez/Autores Associados, 2ª edição, 2005.

SKILIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de
Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a
ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para
pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M.B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In
Zilberman, R. & Silva, E.T. (org), p. 18-29, 1988.

- VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VALLE. R. E. L.; CAPOVILLA F.C. Neuropsicologia: Aprendizagem. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tecmed Editora, 2004.
- VALLE M, C.A. A dificuldade de leitura. Scipione. SP, 2007.
- VALLE. L.L.D. Metodologia da Alfabetização. 2. ed. ver. atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.
- XAVIER, M. A aprendizagem e a imaginação. Belo Horizonte: Formato, 2005.
- ZAZZO, R. Manual para exame psicológico da criança. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.
- ZIBERMAN, L.S. A arte de aprender a escrever. Curitiba: IBPEX, 2002.
- ZILLOTTO, G.S. Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais. Curitiba: IBPEX, 2007.
- WEISZ, P.Q. A sintonia de ler escrever . Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário da coleta de dados da pesquisa

- 1) Qual o índice de aproveitamento entre Leitura e Escrita das crianças do primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental?
- 2) Qual o índice de aproveitamento na produção textual de uma sala de quarto ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 3) Qual o processo pedagógico com Leitura e Escrita de forma geral utilizado por você, professor?
- 4) Todas as crianças que são encaminhadas pela escola para avaliação das dificuldades de aprendizagem possuem comprometimento cerebral?

ANEXO B – Relatório de observação

TEMA: AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

DIÁRIO DE CAMPO

Pesquisadora: Érica de Cássia Gonçalves

Data da observação: 20/09/2011

Turma: 5º ano

Identificação da Escola:

Trata-se de uma escola pública na cidade de Alfenas- MG. A modalidade oferecida pela escola compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Atende 20 turmas com aproximadamente 25 alunos cada, funcionando dois turnos, matutino e vespertino. O projeto Político-Pedagógico da escola é elaborado juntamente com os professores e possui referências importantes sobre o ensino de ciências, inclusive, metodologias e planejamentos extra-escola estão presentes no projeto de forma organizada com as metas que se espera alcançar.

Relatório

Cheguei à Escola às 13 horas, no início das aulas, os alunos estavam ainda em fila, observei e pude verificar o cuidado que todos os professores têm na entrada, onde é realizado um momento de oração e reflexão. A sala que fiz a observação foi uma turma de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora pediu que esperasse para que ela conversasse comigo, então, segui as crianças para a sala de aula e esperei. Assim que ela acomodou os alunos nas carteiras, pediu que eu fosse até sua mesa onde disse que era para eu ficar em uma carteira no fundo da sala para que pudesse observar melhor.

A aula teve início às 13 horas e 15 minutos, as crianças iniciaram um processo de conversa paralela e a professora imediatamente pediu que todos ficassem quietos, porém, fez isso com muita delicadeza e firmeza. No mesmo momento, as crianças se aquietaram e esperaram a primeira ordem do dia.

A professora pediu que todos tirassem o livro de leitura para o início da aula de português, alguns alunos esqueceram o livro e foram chamados à atenção no que se refere ao cuidado com o material e observação do horário.

Logo em seguida os alunos tiraram o livro de português e a professora com uma postura firme e segura propôs que realizassem uma leitura silenciosa de um determinado texto. Todos obedeceram, exceto um aluno, que parecia muito agitado dizendo que não gostava de ler e que não iria ler mesmo.

A professora com toda calma disse a ele que gostava de ouvi-lo lendo e que pediu uma leitura silenciosa somente para treino, e logo em seguida gostaria muito de ouvir sua leitura. O aluno com um aspecto desconfiado abriu o livro devagar e começou a ler.

Comentário do observador: Durante estes momentos, foi possível observar que a professora tem muita experiência com os alunos, pois, consegue uma disciplina muito boa sem imposições ou gritos, apenas mostra para seus alunos o valor da responsabilidade.

Do lugar onde estava pude observar que a professora não assenta, fica observando e conversando com seus alunos sempre tentando incentivar a aula. Pede para que um aluno inicie a leitura e os outros sigam, dando continuidade ao processo de leitura.

Logo em seguida a professora organiza a sala em grupos. A turma de forma disciplinada se organiza como se estivesse bem acostumada com o estilo de aula da professora. A professora logo em seguida, faz a leitura oral em voz alta e tenta dramatizar a história. Os alunos riem bastante dela. Parece que professora possui um bom senso de humor.

Após os grupos formados, a professora pede para que cada um da turma represente o seu grupo e em seguida pede para o representante ler o texto enquanto os outros fazem mímica do que o outro está lendo. O momento é realmente bem descontraído, a professora entra na “brincadeira” e faz mímicas, o que tira muitos risos das crianças.

Comentário do observador: Observei que a professora da sala é bem dinâmica e procura dinamizar suas aulas por meio de uma postura até mesmo cômica e significativa para os alunos. Observei ainda que as crianças adoram a professora e embora tenha alunos de comportamento difícil, ela consegue manipular bem a disciplina por meio de aulas interessantes.

Logo após este momento, a professora determina uma atividade baseada no texto, o interessante é que os alunos ficaram quietos e sérios ouvindo suas orientações. A professora fala pausadamente em bom tom e gesticula bastante o que chama atenção dos alunos que não a perdem de vista, atentos a cada palavra.

A atividade sugerida era uma ilustração da leitura e um reconto com as próprias palavras dos alunos. A professora inicia um processo de acompanhamento, observando todos os grupos, passando pelos grupos e analisando o desempenho dos alunos de forma individual.

Esta atividade durou em torno de 1 hora e meia, logo a merendeira chamou a turma para lanche, a professora organizou as crianças em fila, fizeram uma oração e seguiram rumo a cantina. Quando chegaram lá, a professora ficou do lado da turma orientando os alunos como comer, modos e valorização do alimento.

Voltaram para a sala e retomaram suas atividades, a professora recolheu os cadernos dos alunos e enquanto isso pediu que tirassem o material de matemática anunciando a próxima aula. Os alunos obedeceram e em seguida tiraram da mochila, o livro de matemática e o caderno e esperavam a próxima orientação da professora que disse para os alunos resolverem umas operações de adição da página 46 do livro didático adotado.

Enquanto os alunos faziam a atividade, a professora fazia as correções dos cadernos, chamando de um em um para receber o caderno e fazia algumas observações orais juntamente com os alunos de forma dócil e ao mesmo tempo com autoridade.

Comentário do Observador: observei durante estas duas horas o comprometimento e o dinamismo da professora, que de forma bem didática, oferece aos seus alunos grandes momentos de aprendizagem. Observei também que quando a professora chamava cada aluno na mesa, o momento era de expectativa, pois, a professora se mostra bem interessada nas realizações de cada aluno. Os alunos parecem gostar de todas as aulas. Enfim a postura dos alunos e da professora pode ser tida como um exemplo para qualquer futuro profissional.

ANÁLISE GERAL

Num primeiro momento foram realizadas observações gerais no contexto escolar pesquisado com o objetivo de identificar os fundamentos utilizados pela escola no que se refere ao ensino de leitura e escrita com foco nas dificuldades de aprendizagem.

Durante o período de observação que se constituiu de análises nas aulas de 2º, 3º, 4º e 5º ano, constatou-se que os professores procuram se aperfeiçoar em seus conhecimentos teóricos a respeito do ensino da língua portuguesa com o intuito de sanar dificuldades de leitura e escrita que são comuns em todos os anos.

Observou-se que embora os alunos tenham concluído a 1ª etapa de alfabetização no primeiro ano, existem muitos fatores ainda interligados ao ano anterior que impedem o desenvolvimento pleno da leitura e escrita. Pode-se perceber que a maioria dos alunos até o terceiro ano, apresenta leitura e escrita sem significados, ou seja, não conseguem ler interpretando e não escrevem as palavras com entendimento.

Analisou-se a postura dos professores frente as dificuldades de aluno e pode-se concluir que muitos não sabem como agir para sanar tais dificuldades e necessitam de um trabalho multidisciplinar que infelizmente, não existe de forma continua na escola.

Observou-se de forma geral, que os professores planejam suas aulas de acordo com as novas propostas educativas em torno do desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos.

O planejamento semanal acontece em reuniões pedagógicas realizadas um dia por semana, onde os professores se encontram e discutem sobre as capacidades a serem desenvolvidas, eixos temáticos e desenvolvimento das aulas. Este planejamento é realizado juntamente com a supervisora que orienta e anota todas as propostas.

Especificamente, cada professor tem um caderno de plano onde são expostos os eixos que são trabalhados diariamente. Os planos de aula são organizados com os seguintes tópicos: Eixo, Capacidades a serem desenvolvidas, objetivos e desenvolvimento das aulas.

Os professores procuram utilizar seus planos com fidelidade, obedecendo aos objetivos propostos em busca pelo desenvolvimento do aluno, porém, quando o objetivo não é atingido, os professores retomam o eixo e iniciam um novo percurso didático.

No que se refere aos métodos, foi possível constatar que os professores utilizam métodos diferenciados, algumas professoras preferem a pedagogia de projetos e adotam este

posicionamento como método, outras preferem mais o modelo tradicional, porém, com inovações pedagógicas, se constituindo um misto.

Porém, o que se pode observar que a maior preocupação metodológica é com os alunos em fase de alfabetização, pois, os professores demonstram por meio de suas práticas um fazer pedagógico voltado para a construção dos conhecimentos trabalhando com recortes, aulas extra-classes, excursões a supermercados e outras formas diferenciadas de ensino.

Quanto ao aspecto interdisciplinar, observou-se que todos os professores utilizam a interdisciplinaridade, porém, nada específico. Observou-se que durante as aulas de ciências, por exemplo, alguns professores utilizam os textos dos livros didáticos para trabalhar a língua portuguesa como compreensão textual, produção de texto e ortografia. Inclusive nos dias em que as têm aulas de ciências, não tem aulas de português.

Em outros momentos, pode-se observar que durante as aulas de artes, os professores de 5º ano, aproveitam para trabalhar geometria, produções textuais, gêneros literários, ciências e história.

Diante dessas observações, ressalta-se o posicionamento dos professores frente as dificuldades apresentadas pelos alunos em leitura e escrita, pois, observou-se que os professores embora tenham preocupação com as dificuldades admitem que não conseguem realizar um bom trabalho, considerando os diversos fatores além dos pedagógicos que podem impedir uma criança de ler e escrever.

Observou-se que os alunos com dificuldades de leitura e escrita demonstram apatia, desânimo ou comportamento agressivo, evidenciando a necessidade de intervenções apropriadas realizadas por outros profissionais como psicopedagogos, psicólogos e outros juntamente com o professor responsável pela turma.

ANÁLISE NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

O período de análises nas salas de alfabetização proporcionou a certeza de que o início da alfabetização é essencial para que os alunos possam aprender a construir seu conhecimento a partir da valorização do letramento.

Uma das salas analisadas demonstrou a necessidade de maior conhecimento docente em relação definição de métodos para o ensino da leitura e escrita. Foi possível observar que

esta sala, é trabalhada por meio do método tradicional com a utilização da cartilha como referencial pedagógico.

No entanto, na maioria das salas, observou-se que o trabalho pedagógico é baseado no construtivismo e os professores se preocupam em preparar aulas em bases teóricas valorizando as ideias de Piaget.

Ao observar o desenvolvimento do trabalho dos professores quanto ao preparo das crianças para a alfabetização, constatou-se que de acordo com o referencial exposto (Piaget) , os professores trabalham de forma coerente. As salas são divididas em grupos para a hora da história, lembrando que para ambas as idades, o trabalho acompanha o nível das turmas.

As histórias são apresentadas por meio de fantoches e ilustrações expostas em cartazes. A “hora da roda” é sempre o momento de contar histórias e pedir para que a criança a reconte da forma que achar mais interessante.

Observou-se que os trabalhos são sempre realizados em grupos, o que demonstra a preocupação dos educadores em proporcionar a construção do conhecimento por meio da teoria acima exposta. Compreendendo que a criança vivendo em sociedade é transformada de ser biológico para ser humano, as atividades são baseadas em trocas de conhecimento. As professoras trabalham a dramatização das histórias de forma a fazer com que as crianças discutam e cheguem a conclusões diferenciadas.

Diante de tudo isto, o que foi mais interessante foi à aula de narração que segundo a professora da turma se for trabalhada a narrativa desde os primeiros anos escolares, a criança não terá dificuldades de aprendizagem em leitura.

Observou-se também o grande envolvimento dos professores de outras fases com os projetos de alfabetização realizados nas primeiras séries, pois, segundo os professores das séries mais avançadas, o sucesso de seu trabalho está firmado na qualidade do trabalho com alfabetização.

Neste sentido, é possível ter a certeza que se a escola trabalhar em unidade poderá sem dúvida atingir todos os objetivos propostos pela educação.

Finalmente, pode-se caracterizar a escola uma escola que realmente se preocupa com a área da alfabetização atribuindo grande parte dos fracassos linguísticos das séries avançadas ao início da alfabetização.