



Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci

X Z Ç XC C RR

R

SC

Desafios da escrita para a política na educação infantil

CH

SC

X

SS

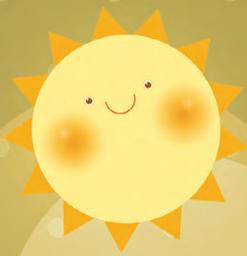
da formação do professor à prática

AM

S

ÃO





Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci

X Z Ç XC C RR R
SC SC SS S
CH X AM
ÃO

Desafios da escrita para a política na educação infantil

da formação do professor à prática



São Paulo • 2021 •



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil



Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Pontifícia Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidja Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil





Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil





Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil



- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa User11158201 - Freepik.com

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente Editorial Landressa Schiefelbein

Revisão Cecílio Peixoto Gomes Neto

Autoras Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W721d Williams, Elizabeth Matilda Oliveira -
Desafios da escrita para a política na educação infantil: da
formação do professor à prática. Elizabeth Matilda Oliveira
Williams, Moniki Aguiar Mozzer Denucci. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2021. 89p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-128-8 (brochura)

978-65-5939-129-5 (eBook)

1. Política. 2. Formação de professores. 3. Educação infantil.
4. Linguagem escrita. I. Williams, Elizabeth Matilda Oliveira.
II. Denucci, Moniki Aguiar Mozzer. III. Título.

CDU: 37.014
CDD: 379

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.295

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1





“...sempre julguei, que o livro é uma grande ferramenta através de sua leitura benéfica, servindo como um dos maiores elos libertadores para que o indivíduo continue almejando seu crescimento e atualização.” (Ronald Hazolmere Williams).

AGRADECIMENTOS

À Deus, por nos colocar em uma família maravilhosa que sempre se dedicou para garantir o melhor no que se refere a educação, sendo base para acreditar nos sonhos e seguir em frente.

Aos nossos pais, pelo valor sempre dado aos estudos!

Aos mestres e professores desta jornada por nos incentivarem a pesquisa e acreditarem na nossa capacidade, nos orientando e viabilizando nosso crescimento intelectual e pessoal.

Ao mestre Jaime Zorzi, no qual devemos toda a gratidão e ensinamentos sempre recebidos.

Em especial ao Professor Jorge Gregório da Silva pela orientação nesta pesquisa proporcionando oportunidades para o esclarecimento da atuação interdisciplinar professor e fonoaudiólogo para desenvolver um rico trabalho com as alterações da alfabetização dos escolares.

SUMÁRIO

Apresentação	13
Prefácio	14
Introdução	17
Introduzindo a Temática do Estudo	18
Capítulo 1	
Educação infantil	22
A Organização da Política de Educação Infantil	24
A Política da Formação do Professor na Educação Infantil: Desafios para uma Formação Includente e de Qualidade.....	30
Capítulo 2	
A escrita	38
Habilidades X Competências necessárias para a Escrita.....	41
Aquisição e Desenvolvimento e Dificuldades encontradas na Linguagem Escrita.....	45
Fase pré-silábica	48
Fase silábica	49
Fase silábico-alfabética	50
Fase alfabética.....	51



Dificuldades encontradas no Aprendizado da Escrita.....	53
Preparando a Intervenção para as Dificuldades na Escrita	70
Considerações finais.....	79
Posfácio	81
Referências	83
Sobre as autoras	87
Índice remissivo.....	88

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de inquietante pesquisa. Busca através da compreensão da política educacional para a educação infantil no Brasil, entender os fatores e consequências que interferem na aquisição da linguagem escrita na educação infantil. E assim, analisar os caminhos que possam auxiliar o Sistema Educacional na produção gráfica da educação infantil, para que futuramente as crianças dessa etapa não apresentem dificuldades no processo de apropriação do padrão culto gramatical da escrita.

É uma pesquisa crítica e reflexiva que busca apontar caminhos para que a criança possa experimentar a escrita com alegria, criatividade e liberdade e que ao final do arco íris ela encontre o seu “pote de ouro”.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

“De forma gradativa e contínua, a atuação do fonoaudiólogo na educação e na aprendizagem está sendo consolidada e ampliada”. Para poder firmar-se nestes campos de conhecimentos e abrir novos espaços para o desempenho profissional adequado, faz-se necessário uma formação diferenciada e, acima de tudo, uma visão que permita compreender a amplitude das questões ligadas à educação e à aprendizagem. Neste sentido, uma perspectiva verdadeiramente educacional requer ir além de abordagens com foco único na detecção de patologias e na intervenção clínica voltada para a remediação de problemas já existentes, como se a população escolar representasse um vasto conjunto de “pacientes em potencial”.

O universo de fatores ligados à Educação é demasiadamente complexo, envolvendo uma parcela significativa da população, uma infinidade de interesses e distintas instituições. Temos, por um lado, políticas educacionais, as quais, a partir de um conjunto de referências teóricas, culturais, ou mesmo ideológicas, determinam e definem os diversos níveis da escolaridade, assim como o que se espera que as escolas ensinem, e como devem agir para atingir as metas estipuladas. São elas que estabelecem as diretrizes educacionais, que repercutem na dinâmica das escolas e no dia a dia da sala de aula. Por outro lado, para levar adiante as metas estabelecidas, há necessidade de planejar e implementar programas de formação dos professores, tanto em nível de graduação, quanto de aperfeiçoamento, preparando-os para o desempenho adequado de suas funções, quer seja na Educação Infantil, no Ensino Básico, na Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Técnico e Superior.

SUMÁRIO

Temos, ainda, que considerar os alunos e suas famílias a partir de uma perspectiva de diversidade, o que implica dar conta das diferenças sociais, culturais, econômicas e regionais que caracterizam essa população.

Pode-se constatar, desta forma, que os desafios são muito grandes, o que demanda planejamento e controle de eficácia sistemáticos, o que, infelizmente, nem sempre acontece. Como resultado podemos ter, por exemplo, baixo índice de aprendizagem, desmotivação para a aprendizagem, violência escolar, defasagem idade-série, e alto índice de evasão.

Também podemos apontar a questão dos transtornos de aprendizagem, os quais requerem uma atenção bastante especial no sentido de identificação precoce e intervenção em contexto escolar, antes de se pensar nos encaminhamentos clínicos remediativos. Faz-se necessário, portanto, compreender quais são esses problemas e como podem ser conduzidos na situação acadêmica, visando progressos por parte dos alunos.

A Educação Infantil e as etapas iniciais do Ensino Fundamental são os grandes alicerces para garantir aprendizagens e sucesso escolar. Atenção especial deve ser dada a essas etapas de formação básica da personalidade e de competências socioemocionais, assim como são fundamentais para garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A atuação do fonoaudiólogo, tanto na perspectiva educacional, quanto clínica, deve levar em conta a realidade educacional. Suas ações devem ter como objetivo colaborar com o processo educativo visando garantir aprendizagens no contexto escolar e intervenções mais eficazes no plano clínico.

Este livro, o qual tenho o prazer de prefaciar, denominado "**Escrita e desafios para a política na educação infantil – da formação do**

SUMÁRIO

professor à prática", de autoria de Elizabeth Matilda Oliveira Williams e Moniki Aguiar Mozzer Denucci, aborda temas importantes que nos remetem a muitas das questões que foram levantadas a respeito da educação, da aprendizagem e de suas dificuldades, principalmente no universo da leitura e da escrita. A obra reflete o trabalho e a experiência das autoras, tanto no campo da educação quanto da clínica fonoaudiológica, e que nos remetem a uma série de reflexões e busca de soluções mais adequadas.

Em particular, tive a oportunidade de acompanhar a trajetória profissional de Elizabeth Williams, uma das autoras, cuja dedicação, esforço e conquistas merecem todo o nosso respeito e admiração. Parabéns!". (Prof. Dr. Jaime Zorzi/CEFAC – Saúde e Educação)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A análise histórica da política de educação infantil e das diretrizes que vêm tomando em todo o seu contexto, revela uma dura crítica tanto pelo enfoque que alguns programas adotam quanto pelos resultados insatisfatórios observados.

No Brasil, o atendimento à educação infantil passou a tomar conta com a participação direta do setor público a partir de 1930. Atualmente, o quadro desse atendimento se configura em uma superposição de órgãos, vinculados aos diferentes ministérios, que desenvolvem trabalhos de caráter médico, assistencial ou educacional sem qualquer integração.

Os órgãos citados acima juntamente com os programas voltados à educação infantil tendem a encarar o problema da infância de modo isolado, como se dependesse da estrutura da sociedade brasileira.

Tanto o ensino estadual como o ensino municipal parecem não ter entendido, ainda, a integração das creches, da pré-escola e da primeira etapa do ensino fundamental em uma carreira escolar única para todas as crianças, sendo este princípio consagrado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.

A segmentação apresentada pela municipalização da educação infantil e no ensino fundamental em 1996, introduzida por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), muitas vezes sem a devida orientação, assistência e elaboração das secretarias estaduais de educação, viabilizou o surgimento de barreiras ao fluxo escolar na passagem

SUMÁRIO

da pré-escola ao ensino fundamental, levando ao aparecimento de crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

Pode-se dizer que estas barreiras foram decorrentes da carência de políticas públicas para o auxílio da educação infantil, não promovendo a formação continuada do professor, levando então as dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita das crianças, na transição desta fase para o ensino fundamental (SILVA, 1996).

Continuando Silva (1996), não se pode deixar de ser citar, também, que a grave situação da infância reflete nas precárias condições de vida a que estão submetidas suas classes sociais de origem, ou seja, dentro de 21 milhões de crianças existentes no Brasil, em idade pré-escolar, apenas 4% recebem algum tipo de atendimento, incluindo-se o oferecido pelo setor privado.

É por esse motivo indicado acima, que professores, fonoaudiólogos e psicólogos no Brasil têm se mobilizado em torno das dificuldades da escrita na alfabetização.

INTRODUZINDO A TEMÁTICA DO ESTUDO

Atualmente, divulga-se a ideia de “Democratização da Escola Pública”, que tem como objetivo ter no ensino o caminho para a valorização da escola devendo ser a realização de um trabalho didático-pedagógico diferente do que é, muitas vezes, impingido aos docentes que, por sua vez, devem deixar de lado sua cômoda posição de culpar “o sistema” (entenda-se: governo, direção da escola, situação econômica do país, desinteresse dos alunos,...) e partir para a luta a fim de que o ensino público sirva, não só de canal de informação, mas também de formação dos educandos.

SUMÁRIO



Democratizar a escola é formar um aluno capaz de se expressar bem; capaz de se comunicar de diversas maneiras, de desenvolver o gosto pelo estudo, de dominar o saber escolar; é ajudá-lo na formação de sua personalidade social, percebendo-se dentro da organização enquanto coletividade.

Trata-se de proporcionar-lhe o saber e o saber-fazer críticos como pré condição para sua participação em outras instâncias na vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida a fim de que ele consiga dar um salto qualitativo do senso-comum para o conhecimento científico.

Levando em conta o parágrafo acima, segundo Zorzi (2006) existem cerca de 50% de alunos com excelentes condições de aprender, mas que não conseguem adquirir conteúdo, acreditando que, nesse caso, falta uma proposição melhor do ensino, já que as abordagens tradicionais não estão garantindo os objetivos pretendidos.

Quando o aluno possui dificuldades em termos de aprendizagem da língua escrita, este deve realizar cópias, sendo castigado na hora de fazer as lições, recebendo o título de “aluno fraco” e futuramente ler e escrever não fará, com frequência, parte de sua rotina.

Sua vida poderia ter tido outro destino caso não tivesse apresentado tal tipo de problema? Poderia ter sido diferente? Onde estava localizado o problema? Neles próprios, no sistema de ensino (incompreensível e intolerante) ou em ambos os polos do processo de ensino-aprendizagem? Difícil responder. Esta é a nossa primeira questão a investigar o estudo.

A Fonoaudiologia nos fez pensar na segunda questão de pesquisa, ou seja, no que esta poderia ser importante para a evolução da trajetória da escrita na alfabetização, pois é um campo de atuação, no qual, estão inseridos os problemas específicos da linguagem escrita, os quais são percebidos nas crianças e se transformam em objeto de

SUMÁRIO



estudo nos laboratórios de estágios, apesar das grandes diversidades que as dificuldades são apresentadas (DAUDEN e JUNQUEIRA, 1997).

A Fonoaudiologia também é uma área da saúde, que se encaixa na educação e objetiva triar, avaliar, diagnosticar e intervir nas dificuldades associadas à voz, fala, audição e linguagem, que apesar dos poucos anos de profissão regulamentada no auge dos seus 60 anos, ainda não tem uma participação direta na rede de educação e nem uma intervenção concreta no que diz respeito às dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. No que diz respeito à linguagem, sabe-se que é uma maneira de se comunicar, seja ela de modo verbal ou gestual, porém, o indivíduo deve possuir uma integridade de sistema nervoso central e periférico, ou seja, conseguir receber, compreendendo a informação enviada, decodificá-la, retornando a mensagem ao emissor de modo que este a compreenda.

Analisando as dificuldades das crianças das classes populares que não dominam o padrão de linguagem culta da gramática normativa ou sobre o papel da escola nessa sociedade, nos anos 70, um quadro de uma crise de leitura começou a se delinear. A necessidade de integração aos meios escritos de uma população, até então considerada iletrada, devido ao desenvolvimento almejado pelo milagre econômico, foi coincidente com esse quadro que hoje se esboça nitidamente.

De áreas como a Educação, a Psicologia, a Fonoaudiologia, vários esquemas mediadores foram propostos, os quais, na década de 80, estiveram voltados para o treinamento e formação de professores, pois se procurou incentivar o gosto e o prazer pela leitura desse professor-leitor que quase não lia, por razões múltiplas, ao mesmo tempo em que, metodologicamente, procurou-se adaptar os objetivos de sua formação às recentes exigências de uma sociedade articulada pela imagem.

Deste modo, a leitura e a escrita, também, são maneiras de se usar a linguagem, se expressando por meio de cartas, placas de

SUMÁRIO

sinalizações, entre outras. Sendo assim, o fonoaudiólogo, também, se faz necessário na equipe que atua frente às dificuldades de leitura e escrita, promovendo um planejamento favorável à reflexão do problema estudado. Ainda, é imprescindível destacarmos a importância de uma equipe multidisciplinar com um olhar atento e especializado no que tange aos processos de desenvolvimento infantil e aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário e de forma urgente que as especialidades se integrem na prática pedagógica.

O Fonoaudiólogo, ajudará e muito na prevenção, intervenção e orientação nas escolas, principalmente na fase inicial da educação básica, a mais importante para o desenvolvimento e amadurecimento do ser humano, a educação infantil e juntamente a ele, deverão contar-se outras especialidades, com o intuito de favorecer o aprendizado de forma plena e a verificação das dificuldades de forma mais precoce possível.

SUMÁRIO



1

EDUCAÇÃO
INFANTIL



Antes de ser iniciado o presente capítulo a respeito do que se diz educação infantil, não se pode deixar de mencionar propriamente dito o conceito de infância, que comumente, se entende por criança, opondo-se a adulto, sendo estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração social”.

Porém, para Kramer (1995), a definição deste limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos, que dependem estreitamente da classe social em que está criança está inserida e sua participação no processo produtivo, tempo de escolarização, socialização no interior da família e da comunidade e as atividades cotidianas se diferenciam segundo a posição da mesma e de sua estrutura socioeconômica.

Sendo assim, essa inserção social referida no primeiro parágrafo é imprópria ou inadequada, pois não se tem uma população infantil homogênea, existindo sim diversidades entre essas populações com processos desiguais de socialização. Kramer (1995), afirma que se buscam as origens dos diversos tipos de iniciativas voltadas à infância ao longo da história do País, procurando tanto compreender o significado de seu aparecimento em cada época, quanto identificar qual a concepção de infância subjacente às propostas de assistência destinadas às crianças das classes sociais dominadas.

A autora acima divide a história do atendimento à criança brasileira em duas partes, tratando-se a primeira ao atendimento de zero a seis anos desde o descobrimento até os anos de 1930, valorizando gradativamente a infância e o reconhecimento da necessidade de atendê-la, descrevendo ainda, a tônico médico sanitário do atendimento proposto. A segunda divisão analisa a fase 1930-1980, quando se concretizaram trabalhos de assistência social e educacional à infância, tendo em vista, principalmente, o “desenvolvimento nacional”, verificando-se aí a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis anos.

SUMÁRIO



Os dados referentes às crianças da educação infantil no Brasil não são completos e, além disso, de acordo com as fontes consultadas, muitas vezes são contraditórias. Entretanto, o que de mais grave é passado sobre a situação precária das classes sociais de origem das crianças, que nos mostra mais da metade das famílias brasileiras como tendo renda mensal de até dois salários mínimos.

Mesmo assim, o que adianta as ofertas de vagas para instituições do ensino infantil se os recursos públicos destinados à essa fase da educação não aparecem, sendo destinados ao ensino fundamental, que também, são insuficientes para tal.

Como confirma Didonet (1977):

Do que adianta educadores e administradores estarem conscientes da importância e da urgência das crianças, principalmente dos meios pobres, de idade inferior a sete anos, se não houver recursos para operar um programa? (DIDONET, p. 104, 1977).

Este é o esboço da atual realidade da educação infantil no Brasil com condições restritas de atendimento e exíguas perspectivas de expansão. Essa precariedade pode ser muito bem entendida no contexto político e econômico de um país, como o Brasil, em que o setor educacional não se encontra dentre as prioridades básicas da política.

A ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as políticas públicas vêm norteando algumas experiências negativas para o enfrentamento de problemas relacionados aos baixos índices de desempenho escolar, voltado para a carência de medidas tomadas para a educação infantil e por seguinte a educação fundamental.

SUMÁRIO



Munerato (2001) refere que a partir da década de 80, mais precisamente em 1988, na Constituição Federal, verificamos alterações na educação infantil, pois o conceito de guardar/cuidar foi duramente questionado, sendo substituído pela proposta da educação para a faixa etária. Em consequência, a vinculação deste segmento deixou de ser com a Promoção Social passando a integrar a área de Educação.

Com isto, a educação infantil passou a ser considerada a etapa inicial da Educação Básica, ficando sua manutenção e desenvolvimento a cargo da esfera municipal.

Craidy (2001) expressa que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de todo modo de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

De acordo com o estudo de Munerato (2001), verifica-se o quanto essas obrigatoriedades citadas a cima, se transformam em dificuldades e desafios, que persistem no presente, frente ao ensino infantil e o quanto os profissionais que atuam na fase inicial da educação básica ainda possuem muitas limitações.

A educação tem um significado amplo para Castro e Silva (2003), sendo uma educação formal, educação não-formal, educação à distância, entre outras, na reforma da Ditadura Militar, (Lei n 5.692/71) a educação era sinônimo de ensino, quer fosse ensino regular, quer fosse ensino supletivo.

Na atualidade, a educação pode acontecer em diferentes espaços humanos: na escola, nos sindicatos, nos partidos políticos ou nas associações comunitárias. É importante frisar que em qualquer um dos campos citados acima, sempre há um processo de aprendizagem, podendo contribuir na formação do cidadão.

SUMÁRIO



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil.

Essa opção colocada aos sistemas de ensino, diminui a demanda na Educação Infantil e pode ampliar a matrícula para as crianças de 4 e 5 anos nesse nível educacional, se as salas destinadas à Educação Infantil não forem transformadas em salas de Ensino Fundamental.

A inclusão das crianças de 6 anos, no entanto, não pode ser adotada sem que se considerem as especificidades, bem como a necessidade primordial de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Pode-se mesmo considerar que é a partir dos anos 60, quando a escola se abre para a sociedade, sem que os educadores estivessem preparados para as tensões e conflitos sociais advindos da heterogeneidade de seus alunos, que as dificuldades de leitura se tornam mais discutidas. Tais dificuldades têm se mostrado visível, até hoje, nas avaliações relativas ao chamado fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização.

O maior objetivo da educação infantil é organizar uma gestão democrática acessível para a escola, com materiais didático-pedagógicos e formação do professor de modo que estes sejam fatores determinantes para a qualidade social da educação, formando indivíduos críticos e criativos, preparados para o pleno exercício da cidadania. A coordenação geral da educação infantil busca subsidiar os sistemas de ensino na elaboração de normas e ações político-pedagógicas respeitando as peculiaridades desta etapa da educação básica, sendo sua meta explícita, a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos.

SUMÁRIO

A primeira fase da educação básica, historicamente foi marcada por fortes tensões já existentes desde as promessas herdadas do passado através das mudanças legais trazidas pela redemocratização do país – Constituição, LDB, ECA, constituições estaduais, leis orgânicas municipais – e por dificuldades enfrentadas no planejamento e na execução das políticas educacionais.

Segundo Castro e Silva (2003), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Este tipo de educação é oferecido em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro anos a seis anos de idade, segundo a LDB art. 29 e 30.

Atualmente percebemos, ainda, em diversos estudos, algumas tensões e dificuldades bem parecidas no que diz respeito à carência de políticas públicas para a educação infantil sobre os pareceres do Conselho Nacional de Educação na integração das creches à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o ano de 2001, pois até então eram diretamente administradas pela prefeitura, sendo transferidas da Assistência Social para a Secretaria de Educação do município.

A escrita é uma das manifestações geométricas, sendo representadas por símbolos mais elevadas da linguagem que vai além da decodificação gráfica, implicando na compreensão de que conjuntos de traços visuais possuem valores simbólicos, decorrentes da emissão gráfica de palavras, respeitando-se a relação entre os fonemas da língua e sua representação grâfemica de acordo com as regras ortográficas.

Necessita de uma organização no espaço-papel, determinada tanto por sua sequência, de acordo com a estrutura gramatical,

SUMÁRIO

quanto pela adequação da forma e tamanho dos grafemas da distância entre os mesmos e da direção e sentido de seu traçado. Estando no topo do desenvolvimento da linguagem, a escrita, leva mais tempo para ser adquirida do que a leitura. A leitura é um processo de entrada visual, ao passo que a escrita é um processo de saída motora. Enquanto a leitura é um processo de análise, a escrita é um processo de síntese (SOUZA, 2000).

Pode-se dizer, também, que a escrita é uma representação da linguagem oral através de símbolos gráficos, portanto, escrever significa representar ideias, conceitos e sentimentos através da simbolização gráfica. É uma representação da oralidade, que não se limita a apenas transcrever aquilo que é falado, possuindo características próprias que precisam ser compreendidas pela criança que aprende a escrever (ZORZI, 1995).

Lacerda (1995), por exemplo, considera que a habilidade de falar bem é um fator importante para o bom desenvolvimento da criança durante o aprendizado da linguagem escrita, observando que no início do aprendizado da escrita, as crianças não têm ideia das relações entre os sons e as letras.

Desse modo, o conhecimento do desenvolvimento normal da escrita é essencial para o profissional que se propõe a trabalhar com a questão da intervenção nos casos de transtornos ou dificuldades no aprendizado da linguagem escrita.

O desenvolvimento do sistema de processamento da linguagem escrita requer o entendimento do sistema de análise visual, necessário para a identificação das letras que compõem o estímulo escrito, e do sistema de análise auditivo, que está relacionado ao processo fonológico que requer um sistema de conversão grafema-fonema, pois a linguagem escrita corresponde a uma representação da linguagem falada.

SUMÁRIO



Escrever é representar a oralidade, correspondendo sons e letras. Porém, a escrita não é idêntica à oralidade, como se fosse uma simples transcrição. A escrita possui características próprias enquanto sistema de comunicação que divergem daquelas características típicas da oralidade, como se fosse uma simples transcrição. A escrita exige uma maneira de raciocinar e de organizar o pensamento diferente da utilizada na fala. Ou seja, não são suficientes as habilidades perceptivo motoras, uma vez que entra em jogo o desenvolvimento de modos particulares de pensamento e de simbolização implícitas na escrita e que não são necessárias na oralidade.

Para se aprender os códigos da escrita dentro do padrão culto gramatical é necessária uma habilidade ou informação baseada nas estruturas intelectuais existentes, pois o desenvolvimento cognitivo é que determina a aprendizagem. Essa aprendizagem pode ocorrer com memorização, isolada das estruturas mentais, ou com compreensão, integrada a tais estruturas.

Deste modo, para que ocorra a aprendizagem é necessário aquisição de informações e desenvolvimento de condutas que dependam da influência do meio sobre o indivíduo. Desse modo, se faz necessário um desenvolvimento neurológico harmônico em interação com as influências ambientais.

Com tudo isso abordado referente à escrita, nos faz pensar que a política de educação infantil seja árdua e rigorosa por se dizer ser a escrita uma das principais metas de desenvolvimento da aprendizagem. Porém, é difícil pensar que nessa fase tão primorosa da educação básica existam descasos em relação às políticas públicas do aprendizado de crianças de 3 a 6 anos.

Deve-se levar em consideração que a criança desenvolve a linguagem verbal de acordo com as experiências que a mesma possui do meio ambiente na qual está inserida, observando, associando e imitando as imagens vividas.

SUMÁRIO

Porém, a escrita não se desenvolve da mesma maneira que a linguagem verbal. A linguagem escrita precisa ser aprendida. Se a linguagem não for bem ensinada para a criança, esta terá dificuldades que serão acompanhadas para toda a vida.

Nesta perspectiva, se faz necessário que seja analisada a formação do professor de modo a ter continuidade após a graduação e que haja políticas públicas de formação, entendidas como estratégia de despertar nos profissionais da educação interesse pela educação infantil.

A fonoaudiologia possui um grande suporte bastante variado de modo que possa favorecer condições para lidar com as dificuldades apresentadas durante a educação infantil. Esse campo do conhecimento tem uma visão abrangente, iniciando pela triagem, com o objetivo de prevenir tais dificuldades.

Sabe-se da tamanha desinformação nos planejamentos pedagógicos relacionados com a atuação do fonoaudiólogo juntamente com a equipe da educação infantil.

A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO INCLUDENTE E DE QUALIDADE.

A formação do professor tem sido tema obrigatório nos debates educacionais desde a Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien na Tailândia em 1990, sendo mais recente a partir da aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n 9.394/96.

SUMÁRIO

No Brasil, a formação do professor teve destaque, inicialmente, no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ambos documentos sintetizados das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para todos, como consenso possível firmado (e posteriormente ignorado pelo governo) entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros.

De acordo com o que foi citado anteriormente, podemos perceber que a formação reaparece nos estudos do planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal, contextualizando um dos nós “críticos” da educação brasileira dentro da problemática da própria desvalorização do magistério. Inúmeros debates e expectativas foram abordadas, no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública sobre a temática, porém, o Presidente da República de 1995 não cumpriu o Acordo Nacional, deixando de lado uma série de medidas que consolidavam o acúmulo do debate deste Fórum.

Segundo Melo (1999), a formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional, pois em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e a formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. Sabe-se que até a atualidade, um dos requerimentos básicos, alertado pelo movimento dos trabalhadores em educação, é o de inserir as políticas e os programas de formação no processo global da valorização profissional, porém, no que diz respeito à prática, nota-se o oposto.

A formação do professor vai além do que sabe, ou seja, é uma dimensão social, entendida nesta perspectiva, como um direito do professor, superando o estágio de iniciativas individuais para sua

SUMÁRIO

própria atualização, colocando-a no rol das políticas públicas para a valorização profissional, tornando-se indispensável à formulação e à implementação desta, contribuindo tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a reconstrução da escola pública de qualidade.

Esse processo foi inicial e continuado, sofrendo desafios produzidos no cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico, justificando a necessidade deste profissional em se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Nos dias de hoje, nos depararmos com a autoestima do professor, que já vem sofrendo e se tornando comprometida com a defasagem salarial, com impactos que ganharam dimensões de verdadeira síndrome. Síndrome esta da desistência, conhecida como Burnout, diante da impotência em valorizar sua tarefa, mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da prática pedagógica (MELO, 1999).

Os professores possuem alguns desafios na sua formação, principalmente os relacionados à sua formação compartimentada na perspectiva do direito, como a sua própria angústia em não saber tudo, a perda gradativa da capacidade de formulação e as contradições da identidade social.

O exposto acima, nos mostra mais uma justificativa para a importância na política pública de formação profissional direcionada para essa realidade precisa, pois, nascer no chão da escola para voltar-se a ela, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa.

SUMÁRIO



Para Frigotto (1999):

As dimensões técnica e didática no processo de ensino, para serem efetivas, implicam necessariamente a dimensão teórica e epistemológica e que, sem estas, aquelas podem se constituir em bloqueadores de processos de conhecimentos previamente construídos pelo aluno (FRIGOTTO apud MELO, 1999, p.95-96).

Deste modo, percebe-se a autonomia intelectual do professor, necessária para o redimensionamento da sua prática, para a luta e a resistência em defesa da qualidade e do respeito a seu exercício profissional. Com isto, iniciam-se os programas oficiais de formação, tendo sua importância na legislação e nas políticas governamentais, residindo a necessidade de vislumbrar, tecendo uma análise com seu eixo entre as contradições e ambiguidades que se evidenciam nos caminhos do Ministério da Educação.

Assim, pode-se citar a composição da educação nacional, disposta no artigo 21 da Lei 9.394/96, em apenas dois níveis: a educação básica e a educação superior. A primeira, servindo pelo próprio vocabulário como base, basilar, fundamental, essencial e indispensável ao atendimento do que dispõe a própria LDB no seu artigo 22 (“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”).

É considerada, nos programas oficiais de formação para os professores da educação básica uma concepção, a qual mantém a unidade do nível de educação e resguarda o perfil e a identidade do professor. Contudo, as políticas globais governamentais fragmentam a educação básica em ensino médio e ensino fundamental, deixando a educação infantil excluída das prioridades dos programas de governo. Exclusão esta, bastante visível nas políticas de financiamento e na regulamentação promovida pela lei 9.424/96, que dispõe sobre o FUNDEF (Fundo de

SUMÁRIO





SUMÁRIO

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), bem como nas políticas de municipalização do ensino, voltadas, principalmente, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Além do que, voltando à LDB, a política oficial de formação implementada pelo Ministério da educação não responde a respeito da identidade do professor e responde sim ao afirmar na formulação e nos encaminhamentos de seus programas a mesma lógica fragmentada com que trata a educação básica, pois no artigo 13, as atribuições voltadas ao professor são concedidas de modo bem rigoroso na formulação de responsabilidade, elencando, ao lado das incumbências já consideradas rotineiras, a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, espaço que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia escolar e de democratização da gestão.

Pode-se perceber que essa exigência para uma prática pedagógica perpassa a visão puramente instrumental, resumida à transmissão de conhecimento e ao propósito de “dar aulas”, influencia os programas oficiais de formação, a ser considerada em toda sua complexidade.

Essa sensação exercida pelo professor, vai se consolidando e formando novas e mais complexas atribuições que são delegadas aos professores, sem que sejam acompanhadas das condições objetivas de realizá-las. Por um lado, esse grau de responsabilidade fortalece e revigora a função social do magistério e da própria escola, por outro lado, se não for muito bem articulado, gera fortes e perigosos sentimentos de frustrações e de impotência.

Uma das contradições encontradas nos dias de hoje, que convém lembrar, se refere à conjuntura educacional no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização ficam mais presentes, ocorrendo certo empobrecimento

cultural e reduzindo as metas e os objetivos de formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública.

A afirmação citada acima possui três aspectos: o primeiro, os espaços de formação previsto na LDB, o segundo, na categorização de professor ensejada pelos programas de formação e, terceiro, o modo operacional pelo qual, as políticas e os programas de formação vêm se difundindo nos sistemas de ensino.

Ao analisarmos o Título VI da LDB – Dos profissionais da educação, reconhecendo nele a síntese das normas sobre o funcionamento, conceituação, níveis e espaços de formação, percebemos que a mão do legislador cuidou, aparentemente, de dotar a lei de um leque multifacetado de opções, introduzindo algumas novidades, como os Institutos Superiores de Educação, e resgatando antigas imagens como as Escolas Normais, não conseguindo se livrar de algumas ambiguidades e contradições oriundas, talvez, do violento processo de enxugamento imposto a esse título da lei, quando da tramitação do projeto entre a Câmara Federal e o Senado Nacional.

Desse modo, registra-se na lei (artigo 62), em grau de paridade, que formação do docente far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de formação, sem qualquer prioridade para as licenciaturas que, historicamente, se diferenciam dos demais cursos de graduação, exatamente pela especificidade da formação para a docência.

A aplicabilidade do artigo acima, concretiza-se com o esvaziamento das licenciaturas, dando ênfase em transformar graduados em professores, da noite para o dia mediante os cursos de complementação pedagógica. Outro espaço de formação citado no artigo 62 é o da modalidade normal, um nível médio, apontado por alguns como contraditório ao parágrafo 4 do artigo 87, que exige, até

SUMÁRIO



o final da Década da Educação (ano 2006), que todos os professores sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviços. Mais uma vez omite-se a exigência da licenciatura plena.

Essas opções ou quem sabe a intencionalidade que ele encerra ou ainda os objetivos e as metas dos programas de formação, tem possibilitado que a consecução das políticas de governo seja marcada pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e à apropriação de competências.

O segundo aspecto diz respeito à concepção de professor que nasce dessa política de formação. Não mais o professor que identifica na necessidade de formação especializada os pré-requisitos e os critérios para construir o seu perfil profissional, não mais o professor que se dedica à formação própria para a docência para afirmar/reafirmar a sua própria identidade, podendo ser agora professor aquele que possui o diploma de curso superior que queira de dedicar à educação básica (artigo 63, I da LDB).

Finalizando, o terceiro aspecto, de como os programas de formação estão de difundindo nos sistemas de ensino. Não se pode deixar de citar que o Ministério de Educação cumpre, com muita aplicação, o seu papel regulador das políticas educacionais, embora atropelando constantemente o debate e secundarize a interlocução com a sociedade, o MEC apresenta uma significativa linha de produção em termos de projetos, documentos e programas.

Os dados obtidos pelo MEC indicam a permanência em investir na formação dos professores da educação básica. Porém o problema se faz de maneira a pensar como isso poderia ser feito e para quê, porque de um lado habilitar todos os professores leigos, que são muitos ainda, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é a resposta ao insumo, vexatório do ponto de vista da qualidade e cruel do

SUMÁRIO

ponto de vista da profissionalização. Por outro lado, o investimento feito na política de formação prioriza duas dimensões: o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, aqui incluído o acesso a níveis superiores, e os programas de aperfeiçoamento em serviço.

Atualmente, novas demandas estão postas para a escola e, portanto, para os profissionais que nela atuam. Um dos desafios atuais diz respeito, exatamente, à definição do perfil e da identidade desses profissionais.

A concepção construída no interior da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) é levada ao debate público em vários fóruns, estabelecendo um novo conceito de profissional da educação, ampliando e incluindo os demais agentes educativos que atuam na escola, além do professor. A essência da concepção citada acima é alargar o horizonte da conceitualização de profissional de educação, considerando a complexidade do ato educativo, as relações que podem ser estabelecidas a partir desse novo conceito e o enriquecimento que dele poderá vir para a ampliação e o fortalecimento da função da escola.

Contudo, percebem-se as dificuldades presentes na política de formação do professor, principalmente da formação continuada, constituindo um rico e estimulante espaço para manter viva a nossa esperança de construir/conquistar melhores dias para a escola pública e seus profissionais, renovando o direito de todos de sonhar com uma educação democrática e de qualidade social.

SUMÁRIO



2

A ESCRITA

Para Zorzi (2003), há muito que se falar sobre a escrita, pois existem uma série de questões a respeito da aprendizagem da linguagem escrita, podendo ser discutida em encontros com profissionais da área da educação e até mesmo com os pais, sendo esse assunto muito complexo.

Foi por volta de 3000 a.C., no Egito antigo, e em 3100 a.C., na antiga Mesopotâmia ou Suméria que surgiu a escrita, talvez de modo independente uma da outra. Portanto, data de 5000 anos, um curto espaço de tempo se comparado com os milhares e milhares de anos que foram necessários para a evolução do homem até seu nível atual de perfeição biológica.

A linguagem escrita é um método de comunicação, criado pelo homem, que apareceu relativamente tarde na história do desenvolvimento humano, muito tempo depois de o cérebro dos seres ter evoluído por completo e, provavelmente, muito depois de a capacidade de linguagem ter sido adquirida.

A escrita é uma invenção humana, mas não foi resultado de uma inspiração repentina de algum gênio. Ao contrário, decorreu de um árduo processo que levou aproximadamente três mil anos, até o aparecimento do alfabeto de 23 letras usado pelos romanos durante o primeiro século a.C., e que fora inventado pelos gregos, que o adaptaram do silabário fenício.

A criação da escrita pode ser vista como o marco mais significativo da transição do homem entre a barbárie e o estado civilizado. Foi criada em resposta ao anseio de registrar a fala, perpetuando-a através das barreiras do tempo e do espaço, vindo com isso a exceder a memória e a mortalidade humanas. Vale ressaltar, no entanto, que todos os povos desenvolveram a comunicação oral, porém, nem todos desenvolveram a escrita.

SUMÁRIO

O objetivo desta linguagem não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos, pressupondo uma análise da linguagem. É, portanto, uma modalidade de mediação linguística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas.

Conforme refere Guerra (2002), a história da escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a fase pictórica, a fase ideográfica e a fase alfabética.

Na fase pictórica, a escrita é feita através de desenhos ou pictogramas, sendo que estes não estão associados a um som, mas sim a imagem bem simplificada de objetos da realidade que se quer representar.

Na fase ideográfica, a escrita é feita através de desenhos especiais chamados ideogramas, que na verdade eram umas convenções de traços que se referiam ao objeto por analogia. “As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica (sumérica) e a chinesa (de onde provém à japonesa)”.

A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras, que tiveram sua origem nos ideogramas, e passaram a ter uma representação fonética.

A conquista das letras foi uma das mais importantes que o homem realizou por muitos milênios, sendo superada apenas pela descoberta do fogo. Tanto uma quanto a outra descoberta foram capazes de levar o homem ao conhecimento e à conquista da Terra em sua magnitude (LOFIEGO,1995).

SUMÁRIO

HABILIDADES X COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A ESCRITA

Segundo Ropé e Tanguy (2004), não existe unanimidade sobre a definição das competências, mas há uma maneira geral de caracterizá-las por tipo de saber e, sobretudo, por um corte típico desses saberes. É sempre por oposição e como complemento que uma categoria de saber aparece, pois a experiência do profissional que conhece tão bem seu meio de trabalho pode antecipar suas reações.

O domínio citado anteriormente é impossível de automatizar e ao mesmo tempo, indispensável ao bom funcionamento das instalações automatizadas, como se o operador partilhasse da lógica de “sua” máquina, ultrapassando-a, sendo capaz de solucionar problemas e até preveni-los.

As competências se enriquecem com todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saber-se, “saberes - sociais”, capacidades de se comunicar, representações, entre outras.

Segundo Mandon (1990):

Compreendemos por competências: o saber-mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades

No período da educação infantil o desenvolvimento motor progride sensivelmente, pois nessa fase a criança veste-se sozinha, arremessa objetos em direção certa, calça sapatos, faz desenhos, segura o lápis corretamente, entre outras coisas. Quanto maior o progresso na coordenação motora, maior ainda é a independência da criança.

Com relação à coordenação motora citada acima, cabe ao ensino infantil oferecer subsídios e estímulos que oportunizem o

SUMÁRIO

desenvolvimento da criança nesse aspecto, a fim de promover a sua independência física e conseqüentemente a sua autonomia moral para a escrita, criando um ambiente livre de tensões e coerções.

Aprender a escrever significa dominar com habilidade e de maneira integrada o planejamento da escrita, a sintaxe, os processos semânticos e a coordenação motora fina. O ensino da escrita visa alcançar todas estas habilidades. No caso de distúrbio de aprendizagem, a terapia estará voltada para o tratamento somente das habilidades com deficiência. Portanto, ensinar a escrever é fazê-lo dentro de um modelo completo, tratando-se de pessoas normais ou de pessoas com dificuldades de aprendizagem da escrita.

Segundo Souza (2000), geralmente, a criança de 6 anos já tem uma maturidade para ser alfabetizada, mas não se trata de uma regra, pois existem crianças menores que já estão aptas a aprender a ler e a escrever, assim como outras que aos 6 anos apresentam grande dificuldade, pois a aprendizagem é um processo da experiência que se culmina numa mudança adquirida de comportamentos.

Zorzi (1993), relata que o sujeito assimila a realidade através dos esquemas práticos e mentais que possui, os quais determinam as características da interação. E que uma informação só será entendida como tal à medida que possa ser assimilada, incorporada aos esquemas do sujeito.

Bock et al. (1999), a aprendizagem é um processo que se dá no decorrer de toda a vida do ser humano, permitindo-lhe adquirir algo novo em qualquer idade, porém, o ser humano só estará apto para aprender novos conteúdos a partir da aquisição de noções básicas, que servirão como pontos de ancoragem sempre que algum conteúdo novo for aprendido.

SUMÁRIO



A garantia do bom desenvolvimento escolar depende do bom aprendizado da leitura e escrita, uma vez que é sobre tal capacidade que se assentará o futuro desenvolvimento (ZORZI, 1996). Para um bom aprendizado da escrita, não basta apenas ouvir e ver bem, existe outras habilidades importantes como: percepção, memória, capacidade de fazer associações e análise e síntese (SOUZA, 2000).

De acordo com Zorzi (1998), as capacidades da escrita são:

- Compreender a escrita como um modo de representação da linguagem oral;

- Conhecer as letras e o valor sonoro das mesmas;

- Identificar, na fala, os sons que formam as palavras;

- Corresponder sons e letras;

- Compreender que existe uma variação entre o modo de falar e o modo de escrever;

- Conhecer o sistema ortográfico da língua: existência de sons que são representados por uma única letra e existência de letras que podem simbolizar mais de um som;

- Domínio da linguagem;

- Compreender o papel da pontuação e os modos de organizar os textos;

- Planejar, antecipar e desenvolver uma narrativa;

- Buscar coesão e clareza no relato;

- Considerar as características do leitor;

- Autocorreção e reescritura do texto;

SUMÁRIO

- Diferenciação entre os “estilos” típicos de expressão por meio da oralidade e os “estilos” característicos da expressão escrita.

De acordo com Albano (2001), o ponto e o modo de articulação dos fonemas precisam ser ensinados em um nível consciente para os indivíduos com distúrbio de leitura e escrita, pois a consciência fonológica será mais facilmente alcançada pela associação da estimulação direta do feedback articulatório.

A análise dos fonemas não deve ser separada dos movimentos articulatórios que os produzem, pois, as atividades motoras envolvidas é que permitem que os segmentos fonêmicos sejam verificados. Reforça-se, então, o valor dos gestos articulatórios na produção e na percepção e até como unidade básica de codificação fonológica.

A estimulação do processamento fonológico deve seguir um programa básico que enfatiza o aumento da consciência de palavras, dividindo sentenças em palavras; de sílabas, dividindo palavras em sílabas; e de sons, dividindo sílabas em sons, em atividades de escuta dirigida e manipulação de palavras, sílabas e fonemas.

Todos os estímulos citados acima devem seguir uma ordem de apresentação facilitadora para a criança, sendo utilizado, inicialmente, as palavras reais, rimas simples, sons contínuos e sons em posição inicial e final. Somente quando a terapia estiver mais avançada é que se pode introduzir sentenças mais complexas como pseudopalavras, rimas complexas, sons em posição medial e fonemas plosivos (CAPOVILLA et al, 2002).

Segundo Zorzi (1998), apropriar-se do sistema ortográfico significa compreender e dominar os aspectos que caracterizam a natureza alfabética da escrita. Como já foi apontado, os diferentes tipos de dificuldades, a frequência com que os mesmos ocorrem e a porcentagem de crianças que os produzem são dados sugestivos de que determinadas propriedades do sistema ortográfico podem ser de mais difícil e lenta apropriação do que outras.

SUMÁRIO

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES ENCONTRADAS NA LINGUAGEM ESCRITA

A aquisição da escrita requer um ensino formal mesmo em se tratando de crianças inteligentes e saudáveis, enquanto para a aquisição da linguagem oral é necessário, apenas, que tais crianças sejam criadas em um ambiente estimulante, no qual a linguagem seja utilizada. Além disso, o que leva o aprendizado da escrita a ser mais difícil é o fato de que a fala, ou a articulação da linguagem verbal, não é composta de sons isolados, o que torna a representação alfabética uma abstração.

Na aquisição da escrita a criança traz consigo experiências relacionadas a essa manifestação de linguagem; ela não entra nesse processo sem conhecimento anterior. Neste sentido, Marchesan & Zorzi (1999/2000), afirmam que a aprendizagem da escrita pode ter início na vida da criança muito antes que qualquer tentativa formal de ensino seja proposta.

Com o tempo, sob a pressão do aumento de vocabulário, essas representações da escrita reorganizam-se em estruturas percepto motoras sublexicais recorrentes dentro da palavra, para, na idade escolar, organizarem-se como fonemas (FOWLER, 1991).

Em outras palavras, com o crescimento do vocabulário, o número de palavras acusticamente similares também aumenta, iniciando uma pressão para implementar representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas. Metsala & Walley (1998), denominam essa fase do desenvolvimento de reestruturação lexical.

O fonema surge com a experiência da linguagem oral, como resultado das interações entre o crescimento de vocabulário e as limitações de desempenho. No início, ele aparece como uma unidade perceptual implícita, utilizada para o processamento básico da

SUMÁRIO

fala; somente com a utilização em atividades relacionadas com a escrita e a leitura torna-se uma unidade de processamento explícita (WALLEY, 1993; METSALA, 1997; SANTOS, 2001 e NAVAS, 2002). Neste contexto, as diferenças individuais no desenvolvimento da seriam consciência fonológica e, conseqüentemente, no sucesso do aprendizado de leitura e escrita, seriam explicadas desta maneira (FOWLER, apud SANTOS e NAVAS, 2002).

Quando a representação é estabelecida de maneira incompleta e imprecisa, pode haver falhas no processamento fonológico em geral, afetando, por sua vez, habilidades específicas como discriminação, nomeação, memória verbal e consciência fonológica, que dependem, em última instância, da integridade das representações fonológicas (SNOWLING, apud SANTOS e NAVAS, 2002).

Essas considerações teóricas nos ajudam a pensar nas possíveis causas das dificuldades de inúmeras crianças, em aprender a ler e escrever. Além de um déficit de processamento fonológico, podemos inferir que o processo de aprendizagem não é o mesmo para todas as crianças e que seu fracasso ou sucesso dependerá, também, de fatores individuais.

A caracterização dos modelos teóricos de aquisição de leitura e escrita, bem como de reconhecimento de palavras, propicia um melhor entendimento dos vários processos envolvidos nesta aprendizagem e possibilita a busca de estratégias facilitadoras para remediar os distúrbios de leitura e escrita.

Segundo Souza (2000) a criança passa por três fases distintas durante o desenvolvimento da escrita:

- Logográfica, sendo a primeira fase do processo de aquisição de leitura e escrita. Na leitura, a criança “lê” as palavras como se fossem desenhos, usando pistas contextuais em vez de decodificação alfabética. Na escrita existe um vocabulário visual de palavras, incluindo o próprio nome na criança.

SUMÁRIO



- Alfabética, onde há primeiro o desenvolvimento da escrita e somente depois se desenvolve a leitura. Esta fase tem início quando a criança aprende as correspondências entre os grafemas e os fonemas. Na escrita alfabética, a criança é capaz de obter acesso à representação fonológica das palavras, bem como de isolar fonemas individuais e de mapeá-los nas letras correspondentes. A leitura desenvolve-se ao longo de duas subfases.

Na primeira (sem compreensão) a criança é capaz de converter uma sequência de letras em fonemas, porém, sendo ainda incapaz de aprender o significado da palavra que resulta daquela decodificação fonológica. Já na segunda subfase (com compreensão) a criança passa a ser capaz de decodificar tanto a fonologia quanto o significado da palavra, pois presta atenção à retroalimentação (feedback) acústica que resulta do processo de decodificação fonológica, utilizando-a para fazer a síntese fonológica.

- Ortográfica, última fase que se desenvolve primeiro a leitura e depois a escrita. Durante a leitura, a criança lê reconhecendo as unidades morfêmicas, portanto, o reconhecimento relaciona-se diretamente ao sistema semântico. A criança escreve usando um sistema léxico-grafêmico, que cuida da estrutura morfológica de cada palavra.

Capovilla et al. (2002), afirma que ao passar de uma para outra fase do desenvolvimento, a criança torna-se capaz de usar novas estratégias para a leitura e a escrita. Embora ainda seja capaz de usar a estratégia da fase anterior, passa apenas a utilizá-la quando for necessário. Assim, quando passa para a fase alfabética, a criança relega a antiga estratégia logográfica à leitura de materiais aos quais essa decodificação é apropriada, como por exemplo, numerais, logotipos, marcas e sinais de trânsito.

SUMÁRIO





A criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita muito antes que qualquer tentativa formal de ensino seja proposta. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986), apontam uma sequência psicogenética de construção da escrita, caracterizada sucessivamente como fases *pré-silábica*, *silábica*, *silábica alfabética* e, finalmente, *alfabética*.

FASE PRÉ-SILÁBICA

Uma série de fatos revela um processo construtivo e criativo por parte das crianças nesta fase inicial da apropriação da escrita. Como bem sintetiza Azenha (1995), elas chegam, em linhas gerais, a compreender as diferenças entre as representações icônicas e as não-icônicas, ou seja, conseguem fazer a distinção entre desenhar e escrever.

Por sua vez, a qualidade do traçado gráfico sofre alterações, havendo uma tendência ao uso de grafismos que procuram reproduzir as letras e que começam a ser organizados de modo linear.

Surgem, também, critérios relativos a uma quantidade mínima de letras para que algo possa ser lido ou escrito, assim como a hipótese de que os caracteres devem ser variados, isto é, uma mesma letra não pode ficar se repetindo sucessivamente num mesmo escrito, da mesma maneira que palavras diferentes devem ser escritas de modos diferentes.

Entretanto, a característica fundamental dessa fase é a de que não há uma correspondência entre o que se considera “pauta sonora”, ou seja, os sons que compõem as palavras e os elementos gráficos usados para escrevê-las.

Se pensarmos, portanto, em termos de mediação em situações clínicas ou escolares, dependendo dos propósitos de nossa atuação frente às crianças, podemos supor que atividades linguísticas

SUMÁRIO

voltadas para a segmentação das palavras em termos de seus componentes silábicos poderiam ser facilitadoras para a descoberta de correspondências entre a pauta sonora das palavras e a escrita, desde que houvesse um direcionamento nesse sentido.

Todavia, devemos, também, considerar que tal aprendizagem pode não ser tão simples e automática, porque implica correspondências numéricas entre duas totalidades diferentes: de um lado, a palavra falada como um todo e suas partes e, do outro, as letras em si e o escrito total (FERREIRO, 1986).

FASE SILÁBICA

A chamada “hipótese silábica” caracteriza uma transformação qualitativa significativa na escrita das crianças. Esta mudança de visão é importante uma vez que passa a ocorrer, embora inicialmente de maneira imprecisa, uma consideração das características ou particularidades sonoras das palavras a serem escritas. A palavra falada começa a ser decomposta em unidades silábicas que definem a quantidade de letras a serem utilizadas, sendo que a ordem de pronúncia das sílabas na palavra é projetada na sequência de letras da escrita. Primeiramente, essa correspondência é aplicada após a escrita, servindo como uma espécie de apoio para a leitura.

Entretanto, mais tarde, essa relação letra-sílaba será empregada como uma estratégia de planejamento da escrita, podendo definir, antecipadamente, o número de letras que deverão ser utilizadas: para cada sílaba, uma letra. Essa correspondência de princípio gerativo, que cria uma regra de relacionamento entre sílabas – letras representam um passo fundamental na medida em que revela a compreensão de que as palavras são compostas por sequências fonológicas sem significado (ALEGRIA, 1993).

SUMÁRIO



Embora o conhecimento silábico possa ser adquirido espontaneamente, parece ficar claro que seus desdobramentos, em termos da escrita, dependem da intervenção de pessoas, quer de modo normal, como no caso da escolarização, quer informalmente, via pais, irmãos ou outros que, eventualmente, estejam dando informações relevantes para a criança.

Se não houvesse tal tipo de mediação, a criança não poderia descobrir ou aprender o nome das letras, assim como o som que elas devem escrever, ou seja, o valor convencional das mesmas. Essa mesma intervenção pode estar contribuindo para os chamados conflitos que começarão a existir entre a escrita silábica, empregada pela criança, e a escrita alfabética, típica das pessoas letradas.

Serão esses conflitos que poderão levá-la à descoberta de que uma sílaba pode ser escrita por mais do que uma letra, na medida em que todos os sons que a compõem devem ser representados por letras. Tais conflitos irão caracterizar a próxima etapa, intermediária entre a silábica e a alfabética propriamente dita.

FASE SILÁBICO-ALFABÉTICA

A característica fundamental desta fase de transição entre a escrita considerada silábica e a escrita alfabética está centrada no fato de a criança deixar de considerar a sílaba como uma unidade e compreender que a mesma pode ser segmentada, ou analisada, em elementos menores, que são os fonemas.

Conseqüentemente, o resultado de tal descoberta será uma escrita na qual algumas sílabas já poderão ser representadas por mais de uma letra, aparecendo até mesmo o uso convencional.

Juntamente com outras sílabas ainda grafadas com uma só letra, como é típico da hipótese silábica.

Se pensarmos no que esses avanços representam quanto ao conhecimento fonológico, podemos supor que, uma vez tendo chegado ao conhecimento silábico, às próprias atividades voltadas para a escrita, tanto em termos formais quanto informais de aprendizagem, poderão estar dirigindo a atenção, nesse momento, para os aspectos intrassilábicos que, como já foi apontado, decorrem, principalmente, do envolvimento da criança em situações de escrita.

Na medida em que a criança começa a analisar o interior das sílabas, terá lugar uma segmentação fundamental que corresponderá ao conhecimento fonêmico propriamente dito.

FASE ALFABÉTICA

A “hipótese alfabética”, que marca esta fase, caracteriza-se por uma correspondência mais precisa entre letras e sons. Desse modo, a criança compreende que a escrita das sílabas que compõem as palavras faladas nem sempre podem ser representadas por uma só letra, na medida em que as próprias sílabas podem ser constituídas por elementos menores.

Pode-se observar que essa maneira de pensar a escrita pela criança implica uma capacidade para segmentar as palavras em seus constituintes fonêmicos sequencializados, a qual é considerada como conhecimento segmental. Essa descoberta fará com que os critérios quantitativos sejam ampliados, buscando um ajuste maior em relação ao número de fonemas que compõem as palavras e ao número de letras que irá escrevê-los.



De acordo com Ferreira e Teberosky (1986), a criança, ao chegar a este ponto, pode ser considerada como alfabetizada, uma vez que compreendeu a natureza da escrita. Entretanto, como aponta Azenha (1995), parece mais apropriado dizer que teve início o processo de alfabetização propriamente dito, considerando-se que alcançar a “hipótese alfabética” não garante, de modo automático, o domínio das regras que determinam as convenções da escrita. Na realidade, um grande desafio, também no domínio qualitativo, acaba surgindo, e que diz respeito ao aprendizado da ortografia.

Em outras palavras, a partir do momento em que a criança conquista o nível alfabético, para que possa dominar a ortografia ela deverá, entre outras coisas, vir a compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ou que uma mesma letra pode representar sons diversos.

Também deverá entender que existem diferenças entre o modo de falar e o modo de escrever, isto é, que a escrita não significa realizar transcrições fonéticas, que as palavras necessitam ser escritas separadamente e precisará definir, com segurança, quantas e quais letras são necessárias para escrever os sons das palavras. Ainda, entre uma série de outros fatos, deverá também discernir a posição das letras no interior das palavras, diferenciar entre letras semelhantes do ponto de vista da expressão gráfica e assim por diante.

Durante o decorrer do desenvolvimento da aprendizagem da escrita a criança, algumas vezes, pode se deparar com dificuldades, as quais são fatores e consequências que podem interferir, de maneira significativa, nessa passagem para o ensino fundamental.

SUMÁRIO



DIFICULDADES ENCONTRADAS NO APRENDIZADO DA ESCRITA

Moraes (1998), afirma que, as dificuldades no aprendizado da escrita são alterações para integrar os elementos simbólicos percebidos na unidade de uma palavra ou uma frase atingindo, também, em diferentes níveis, a leitura, a ortografia e o cálculo e são consideradas como atraso em sua aquisição.

Estas dificuldades podem, também, ser de origem neurológica ou de origem congênita que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar, satisfatoriamente, a habilidade para a escrita.

O fraco aproveitamento escolar, prejudica a participação ativa da criança no processo educacional, não havendo aproveitamento pleno de sua potencialidade. A dificuldade de aprendizagem acarreta problemas emocionais e de participação na vida familiar e social, provocando atitudes de desvalorização pessoal e queda na sua autoestima. Tedesco (2005), classifica essas dificuldades como primárias e secundárias.

As primárias seriam resultado de disfunções cerebrais e de deficiências perceptuais (especialmente auditivas e visuais) ou de deficiências nas aferências posturais (principalmente vestibulares e proprioceptivas). As secundárias sob consequência de anormalidades sensoriais, neurológicas, psíquicas e circunstanciais (dano cerebral, paralisia cerebral, retardo mental, desajuste social e comportamental).

Para Tedesco (2005), o aprendizado da escrita está ligado a um conjunto de fatores, tendo como princípios o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização. As manifestações das dificuldades

SUMÁRIO



SUMÁRIO

podem estar relacionadas a condições internas e externas necessárias ao desenvolvimento do aprendiz. As condições internas, definem o sujeito como um organismo, cuja integridade anatomofuncional possibilita a percepção dos estímulos e um comportamento adequado frente aos mesmos. As condições externas, no entanto, definem o campo de estímulos recebidos, onde o meio ambiente representa um papel fundamental no fornecimento destes estímulos, garantindo respostas ativas por parte do sujeito.

Para Martins e Marques et al. (1997), as causas da má aprendizagem podem ser: orgânicas, psicogênicas e ambientais. As causas orgânicas são aquelas relacionadas à época pré-natal. Podem ser de origem genética (alterações gênicas ou cromossômicas) ou congênita (desnutrição materna e do feto, hipertensão arterial, diabetes, hipo e hipertireoidismo, doenças infectocontagiosas). Algumas incidem sobre os períodos pré-natal e natal: anóxia, traumatismo de parto, parto rápido, prematuro, pós-maturo ou prolongado, hemorragias, inabilidade no uso de fórceps etc.

Durante o período neonatal podemos citar: hipóxia, pneumonia, distúrbios metabólicos, doenças hemorrágicas e infecciosas e excesso de oxigênio na incubadora. Nos pós-natais: atraso ou alterações no DNPM (Distúrbio Neuropsicomotor) doenças transmissíveis, AIDS, álcool, drogas, sequelas de acidentes e de violência, déficit auditivo e/ou visual Martins e Marques et al. (1997). As causas psicogênicas são as alterações emocionais e de personalidade: depressão, alterações de conduta, psicose e esquizofrenia, entre outros (MARTINS e MARQUES et al., 1997).

Ainda para Martins e Marques et al. (1997), as causas ambientais são as situações estressantes para a criança como: separação dos pais; brigas violentas entre os pais; espancamento; maus tratos; abandono; superproteção; rejeição; ambiente repressivo e pouco estimulante; desvalorização; cobrança excessiva quanto ao rendimento

escolar; ausência do fortalecimento de vínculos afetivos e de modelos adequados de conduta social e moradia.

Na escola podem influenciar a criança: professores sem formação profissional continuada, desatualizados e desmotivados, além de reciclagem do aluno para classes mais fracas ou especiais, ou até mesmo a repetência.

Os métodos de ensino e aprendizagem e as privações culturais não devem ser citados como causas das dificuldades de aprendizagem, uma vez que assim como existem crianças que não se adaptam a determinados métodos existem outras que não apresentam dificuldades, além de crianças carentes que não têm dificuldades e crianças com condições financeiramente boas apresentando muita dificuldade (SOUZA, 2000).

Existem crianças que apresentam todos os registros tidos como necessários para uma boa aprendizagem não demonstrando, aparentemente, nenhuma das causas citadas, e mesmo assim enfrentam dificuldades para dominar a escrita (ZORZI, 1996).

O distúrbio de aprendizagem resulta de uma inadequação entre as capacidades reais de uma criança e as exigências do ambiente. Este acontecimento produz na criança o não amadurecimento para uma aprendizagem clássica (coletiva e com um professor), e, no entanto, seja capaz de aprender, adequadamente, em outro contexto. Um outro determinado método pode ser eficaz com a maioria e ineficaz com uma criança em particular.

A presença da predisposição orgânica e funcional em crianças que apresentam distúrbio específico de leitura e escrita, associada ao fato de a escola não oferecer instrução necessária para o aprendizado das regras de conversão fonema-grafema para a alfabetização num sistema de escrita alfabético como o português, favorece o

SUMÁRIO

surgimento de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita para estes escolares que a cada ano letivo ficam mais difíceis de serem superadas (BARROS, 2003).

Segundo Cupello (1998), desde a década de 30 as dificuldades no aprendizado escolar vêm sendo estudadas. Este estudo iniciou ao ser percebido que crianças inteligentes não conseguiam aprender a ler e a escrever.

Assim, de acordo com Capellini (2004), na realidade educacional, há um grande número de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e que não conseguem acompanhar atividades de leitura e escrita no contexto escolar. Afirma, ainda, que os distúrbios de aprendizagem afetavam cerca de 3 a 5 % da população com dificuldades escolares; mais recentemente, através de dados publicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) em março de 2001, Zorzi (2002) afirmou que, de 25 milhões de estudantes que cursavam o ensino fundamental, cerca de 40% ou mais, estavam apresentando dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, Berberian *et al.* (2003), afirmam que atualmente, o que se vê no atendimento clínico fonoaudiológico é o aumento crescente no encaminhamento de crianças com problemas de leitura e escrita. Afirmam, ainda, que este dado reforça o quadro deficitário que grande parte da população apresenta diante da escrita. Ribas & Lewis (2002), explicam que atualmente, muitas crianças e jovens são identificadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem. Para Berberian *et al.* (2003), essas dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, em geral são atribuídas a falhas individuais resultantes de disfunções orgânicas ou decorrentes de deficiências familiares e/ou culturais.

Desta forma, Capellini (2004), descreveu o distúrbio de aprendizagem como sendo uma expressão genérica utilizada para se referir a um grupo de alterações caracterizadas por dificuldades

SUMÁRIO

na aquisição e no uso da escrita, da leitura, da audição, da fala, do raciocínio ou de habilidades matemáticas. Neste sentido, Ciasca e Rossini apud Capellini (2004), diferenciam o termo dificuldade e distúrbio, considerando que o termo dificuldade se refere a um déficit específico da atividade escolar, enquanto distúrbio refere-se a uma disfunção intrínseca, em geral de origem neurológica e que afeta o uso de habilidades como a escrita, por exemplo.

Em seus estudos, Gerber *et al.* (1996), evidenciam que os problemas de indivíduos com distúrbios de aprendizagem são multifacetados, com complexas interações entre fatores linguísticos, cognitivos e psicossociais.

Segundo Cupello (1998), Goldfeld (1998), Guerra (2002), Jakubovicz (2004) os problemas de aprendizagem podem manifestar-se através de dificuldades no aprendizado ou aquisição da escrita, da leitura e da matemática.

A dificuldade de aprendizagem da escrita pode se apresentar segundo dois aspectos, que foram denominados por Fonseca (1995), como disgrafia e disortografia e que para Guerra (2002), a disgrafia é representada pelas dificuldades de escrita que se referem à grafia.

Goldfeld (1998) aponta a disgrafia como sendo caracterizada por uma dificuldade motora, acompanhada de letra ilegível e desorganização da escrita na página. Porém, Jakubovicz (2004), entende que ela pode ser definida, ainda, como uma deficiência no traçado gráfico, porém, não está associada a um déficit intelectual e/ou neurológico, pelo contrário, as crianças que apresentam disgrafia têm inteligência média ou acima da média.

Peña-Casanova (1997), vê a disgrafia como uma incapacidade parcial de expressar-se através da escrita; está relacionada a alterações no formato, direção e/ou sentido do traçado dos grafemas, que de qualquer maneira comprometa a decodificação do produto gráfico.

SUMÁRIO



Leão (2004), relacionou as principais características encontradas em crianças disgráficas como: má organização da página: aspecto ligado à orientação espacial; apresenta uma escrita desordenada do texto com margens mal feitas ou sem as margens; espaços irregulares entre as linhas e escrita ascendente ou descendente; má organização das letras: aspecto mostrando a incapacidade de submissão às regras caligráficas, com má qualidade no traçado, letras com hastes deformadas, retocadas, irregulares e atrofiadas; erros de formas e proporções: desorganização das formas, escrita alongada ou comprida, dimensão pequena ou grande demais, referindo-se ainda ao grau de limpeza do traçado.

Guerra (2002), se refere à disortografia como sendo uma dificuldade na escrita relacionada aos processos de ortografia e que ocorre apenas quando a escrita envolve o fator semântico (formulação) e o fator sintático (codificação), fatores estes que antecedem o ato de escrever; ou seja, consiste numa escrita com numerosos erros e que se manifesta logo após ser adquirido o mecanismo da leitura e da escrita (LEÃO, 2004).

De maneira mais clara, pode-se dizer que a disortografia é a escrita incorreta, com erros e trocas de grafemas (MORAES, 1998). Fonseca (1995), diferenciou os termos disgrafia e disortografia relatando que a disgrafia é mais um problema de execução, ao contrário da disortografia que se destaca como um problema de formulação, pois a disgrafia é uma apraxia que afeta o sistema viso-motor e a disortografia compreende um problema da expressão escrita que afeta a ideiação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstração.

Santos apud Berberian *et al.* (2003) e Fonseca (1995), relatam que as manifestações dos distúrbios da leitura e da escrita são caracterizados à vista de dificuldades na aquisição e na fixação de objetos escritos, como: inversão na ordem das letras; adição de letras e sílabas; confusão entre letras de formas semelhantes; união de duas ou mais palavras.

SUMÁRIO

Guerra (2002), constatou que existem vários termos usados para se referir à criança que não tem êxito na escola, dentre os quais podem ser citados: os transtornos, déficits, deficiências, desordens, alterações, problemas e distúrbios de aprendizagem; sendo que o termo transtorno é adotado por toda classificação.

A autora refere, ainda, que os termos transtorno e dificuldade não podem ser confundidos, visto que na dificuldade, a criança apresenta insucesso escolar, porém, tem uma capacidade motora adequada, boa inteligência, visão, audição, dentre outras, enquanto que o transtorno envolve problemas em diversas habilidades.

Delgado *et al* (1997), encontrou, também, nas dificuldades fonológicas as substituições de fonemas, omissão de fonemas, substituição de morfemas, omissão de morfemas, substituição de sílabas; transposição de morfemas, fonemas, sílabas; conversão símbolo-som. Estas características são encontradas na disortografia perceptual auditiva.

Em relação às dificuldades viso espaciais, encontramos a disortografia perceptual visual com confusão de letras; lentidão da percepção visual; inversão de letras; transposição de letras; substituição de letras. Por último temos as dificuldades gramaticais que abrangem tanto a disortografia perceptual visual quanto a disortografia perceptual auditiva (GARCIA, 1998).

Ainda de acordo com os autores supra citados, suas características são: substituições, omissões ou adições simples de nomes, verbos, adjetivos ou advérbios; substituições, omissões, ou adições simples de preposições, pronomes determinantes, quantificadores, conjunções ou advérbios; substituições, omissões ou adições de um afixo inflexivo; ordem de palavras alterada .

Tedesco (2005), afirma que a compreensão de que existe uma relação entre as letras e os sons da fala é o modelo ideal do

SUMÁRIO



sistema alfabético. Na língua portuguesa nem sempre existe uma correspondência única, acarretando confusões quanto à escolha do grafema a ser decodificado ou simbolizado no ato da escrita. Portanto, é aceitável que nos momentos iniciais do aprendizado, estas trocas grafêmicas sejam frequentes.

Uma das principais dificuldades que a criança encontra para apropriar-se da língua escrita é sua dificuldade em compreender a natureza desta, suas estruturas e suas funções (FIJALKOW e LIVA, 1997).

Ainda segundo Tedesco (2005), as trocas grafêmicas podem ser classificadas como:

- **Trocas de natureza perceptual auditiva:**

São trocas de grafemas auditivamente semelhantes. Ocorre a troca de fonemas que se contrapõem pelo ponto ou modo articulatório, mas as mais frequentes são as trocas pelo traço de sonoridade (f/ v; p/ b; t/ d; c/ g). As omissões de grafemas também podem ocorrer pela dificuldade de percepção auditiva, sendo os mais frequentemente omitidos os arquifonemas /R/; /S/; /n/ e /l/.

A dificuldade na percepção auditiva pode ter como sintomas inversões de grafemas ou de sílabas dentro da palavra ou até mesmo omissões silábicas. Estas mesmas trocas e omissões, por serem de natureza auditiva podem, ou não, vir precedidas de alterações na fala.

- **Trocas de natureza perceptual visual:**

Dividem-se em dois tipos de confusões na escolha dos grafemas. A primeira caracteriza as trocas pela dificuldade na verificação de que diferentes grafemas podem corresponder a um mesmo fonema. Estão ligadas à memória visual e ao domínio das regras ortográficas (x/ ch; s/ ss/ c/ ç/ xc/ sc; s/ z/ x; c/ qu). O segundo tipo caracteriza trocas visuais de grafemas de traçados semelhantes, cuja diferenciação é determinada

SUMÁRIO



pelo seu posicionamento em relação ao espaço-papel. São denominadas de inversões e reversões de letras (p/ b; p/ q; b/ d; u/ n).

Para Zorzi (1996), uma criança com problemas na escrita pode apresentar pouco conhecimento das relações entre letras e sons, falta de compreensão ou domínio da ortografia, dificuldades para organizar o texto e para empregar a pontuação, dificuldades na elaboração de narrativas, caracterizadas por: ausência ou falha de planejamento ou antecipação, por ausência de clareza e coerência, por limitações na capacidade de desenvolver ou explorar um tema, ou por limitações de ordem gramatical, não-conhecimento ou domínio elementar dos estilos próprios da escrita, ausência de procedimentos de autocorreção ou de reescritura do texto.

Zorzi (1998), em seus estudos sobre as dificuldades mais frequentemente encontradas em crianças após a educação infantil, conseguiu obter resultados que demonstram, claramente, em que frequência aparecem tais dificuldades ortográficas em crianças após serem alfabetizadas. Para isso, o autor acima registrou cerca de 21.196 alterações ortográficas, observadas em 514 alunos de primeira a quarta séries de escolas particulares.

Após a pesquisa Zorzi (1998), fez a seguinte classificação para as dificuldades ortográficas:

1. Alterações ou dificuldades decorrentes da possibilidade de representações múltiplas.

No português, encontramos letras com uma relação estável (uma só letra utilizada sempre para o mesmo som), é o caso da letra “f” que sempre representa o som /f/. Existem, também, as letras com relação não-estável (uma mesma letra pode representar vários sons), como é o caso da letra “c”, que pode representar os sons /k/ e /s/. Um outro tipo de relação não estável pode ser um determinado som



sendo representado por várias letras. Este é o caso do fonema /s/, representado pelas letras s, ss, c, ç, x, z, sc, sc e xc. Seguem abaixo alguns desses exemplos (ZORZI, 1988).

- a. Dificuldades envolvendo a grafia do fonema /s/ porque o mesmo pode ser escrito por uma diversidade de letras: s (salada, pasta, lápis); ss (passear); c (cimento); ç (pedaço); sc (descer); sç (nasça); xc (excesso); x (explicar) e z (nariz).

Exemplos:

<i>caçador – casador</i>	<i>será – cera</i>
<i>traveseiro – traveseiro</i>	<i>cresceu – creseu</i>
<i>explicação – esplicação</i>	<i>serviço – serviso</i>
<i>sentindo – centindo</i>	<i>apareceu - paresseu</i>

- b. Dificuldades relativas à grafia do fonema /z/, que pode ser representado pelas letras: z (zero); s (casar) e x (examinar).

Exemplos:

<i>presente – prezente</i>	<i>fazer – faser</i>
<i>tristeza – tristesa</i>	<i>exemplo – esemplo</i>

- c. Dificuldades envolvendo a grafia do fonema / /, que pode ser grafado com as letras: x (enxugar) e ch (chegar).

Exemplos:

<i>manchar – manxar</i>	<i>churrasco – xurrasco</i>
<i>machucado – machucado</i>	<i>bruxa – brucha</i>

SUMÁRIO





- d. Dificuldades envolvendo escrita do fonema /j/, que pode ser representado pelas letras: j (janela) e g (geladeira).

Exemplos:

tijolo – tigolo

jornal – gornal

gelatina – jelatina

girassol– jirassou

- e. Dificuldades relativas à grafia do fonema /k/ que pode ser escrito com as letras q (querer); c (carro) e k (Kátia).

Exemplos:

seqüestrador – secuestrador

explicação – expliquação

caçador – qasador

quarto – cuarto

- f. Dificuldades provocadas pelo fato de a letra r poder representar os sons /x/ e /r/, dependendo do contexto gráfico: quando em posição inicial de sílaba escreve o som /x/ (rede) e quando aparece no final de sílaba (barco) ou no interior das palavras e entre vogais (parede) grafa o som /r/.

Exemplos:

churrasco – churasco

cachorra – cachora

macarrão – macarão

arrepêndido – arenpemdido

- g. Dificuldades relativas ao fato de que a letra g pode representar o som / / (geladeira) quando acompanhada das vogais e e i, assim como o som /g/ quando antecede as vogais a, o e u (galinha, gola, guloso) ou nas construções silábicas com gue e gui (guerra, guitarra).

SUMÁRIO



2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade;

As dificuldades ortográficas correspondem àquelas alterações provocadas por influência dos padrões orais: há uma tendência de a criança escrever do modo como pronúncia as palavras. Por exemplo: “dormir” escrito como “durmi” ou “muito” escrito como “muito”.

O sistema alfabético que caracteriza a escrita implica correspondências entre sons e letras, ou seja, os sons da fala são representados por letras e, inversamente, as letras se transformam em sons. Há, desta maneira, uma relação entre sons e letras.

Podemos encontrar palavras que são escritas, praticamente, do mesmo modo como são faladas, não havendo discrepâncias entre a maneira de falar e o estilo de escrever: dizemos “pata” e escrevemos pata, pronunciamos “calada” e, também, escrevemos calada. Nestes casos, a escrita se assemelha a uma transcrição fonética.

Porém, a escrita alfabética não significa escrita fonética. Frequentemente encontramos palavras que podem ser pronunciadas de uma maneira, mas que são escritas de outro modo. Podemos ouvir uma criança dizendo “Minha mãe tá compranu leitchi prá nós tomá”, mas que, para ser escrito como um enunciado convencional, deverá se transformar em Minha mãe está comprando leite para nós tomarmos. O padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala.

Foram classificadas nesta categoria aquelas palavras grafadas erroneamente, devido a um apoio no modo de falar para decidir o modo de escrita, quando há uma discrepância entre os mesmos.

Exemplos:

trabalhar – trabaliar

dormir – durmi

quente – queiti

se importa – sinporta



Uma questão poderia ser levantada em relação aos erros ortográficos envolvendo a representação de ditongos em palavras como “soltou”, que acaba sendo escrita como soutou; “palpite” que é escrita como paupite; “falta” como fauta e assim por diante. Nestes casos, a letra l acaba sendo substituída pela letra u.

Em palavras nas quais há ocorrência de ditongos deste tipo, observamos que a semivogal /w/ pode ser representada pela letra l ou pela letra u: em “papel”, a semivogal /w/ é representada pelo l, enquanto que em “chapéu”, a mesma semivogal é escrita com a letra u; em sol, a semivogal é grafada com l, mas, em “sou”, é escrita com u. Desta maneira é possível pensarmos que este é um caso de dificuldade em decorrência de representações múltiplas, ou seja, um mesmo fonema, no caso uma semivogal, pode ser escrito por mais do que uma letra l ou u, dependendo da palavra.

Apesar de estarmos frente a um caso que envolve representação múltipla, a análise das dificuldades das crianças levou-nos a crer que, inicialmente, elas estavam decidindo o modo de escrever as palavras tomando como referência a oralidade. Principalmente nas séries iniciais a tendência foi, de modo mais sistemático, de empregar a letra u para escrever a semivogal, tomando como possível referência suas características fonéticas que a aproximam da vogal /u/. Ou seja, o som da semivogal estaria sendo assimilado ao som da vogal /u/ e, assim, a letra a empregar deveria ser a letra u.

E foi esta a tendência observada: de a letra u ser a mais frequentemente empregada para escrever palavras deste tipo. Não foi constatado, de início, um conflito de representação. Este conflito começou a ser mais visível, sobretudo, nas séries mais avançadas, quando surgiram, com mais frequência, dificuldades como u da palavra “perguntou” que foi escrita “perguntol”.

SUMÁRIO





Em razão desta influência que a oralidade parece estar exercendo no modo de escrever palavras contendo ditongos com a semivogal /w/, tal tipo de dificuldade foi considerada nesta categoria de alterações.

Ferreiro & Teberosky (1999), entendem que compreender a natureza dos processos de aquisição do conhecimento sobre a língua escrita, se faz necessário para que seja possível contribuir na reflexão sobre os problemas de aprendizagem, evitando que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos.

3. Omissão de letras

Palavras sendo escritas com um menor número de letras do que deveria haver, caracterizando uma grafia incompleta. Por exemplo: “coitada” escrito como “coida”.

4. Junção ou separação não convencional das palavras: dificuldades por segmentação indevida.

Dificuldade na segmentação correta das palavras produzindo escritas como “as vezes” para “às vezes” ou “na quele” para “naquele”.

5. Dificuldades produzidas por confusão entre as terminações “am” e “ão”;

Palavras que deveriam ser escritas com “am” no final e que são grafadas com “ão”, ou vice-versa, pois as duas terminações são pronunciadas da mesma maneira.

Exemplo: “saíram” e “sairão”.

6. Generalização de regras

Ocorre a generalização de procedimentos aplicados em situações não apropriadas. Por exemplo, se uma criança escrever a palavra “fugiu” como “fugio”, isto poderá significar que ela compreende que, em certas situações, o som /u/, que se pronuncia nas palavras, pode transformar-se na letra “o”.





7. Substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros

Os fonemas podem ser diferenciados pelo traço de sonoridade, sendo eles surdos (/p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ch/) ou sonoros (/b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /z/). Podem ocorrer alterações ortográficas através de trocas surdas/sonoras. Podem ocorrer as seguintes substituições: p/b; t/d; q-c/g; f/v; ch/x/j-g; e outros.

8. Acréscimo de letras

Escrita de palavras com aumento do número de grafemas. Por exemplo: a palavra “carta” sendo escrita como “carata”, houve o acréscimo da letra “a”.

9. Letras parecidas

Os desenhos das letras de certa forma assemelham-se, podendo provocar determinadas dificuldades ortográficas. Alguns exemplos: “bicicleta” como “bicicheta”.

10. Inversão de letras

Palavras apresentando letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas em posição distinta daquela que deveriam ocupar dentro da palavra, são consideradas como alterações decorrentes de inversões de posição. Como por exemplo: “pobre” – “pober”.

O quadro abaixo, mostra a porcentagem das dificuldades encontradas no decorrer da aquisição e desenvolvimento da escrita de primeira à quarta série.



Quadro comparativo de frequência das dificuldades ortográficas do Segundo ao Quinto ano

Tipos de dificuldade	Segundo ano 9.026 %	Terceiro ano 5.679 %	Quarto ano 3.986 %	Quinto ano 2.505 %
1. Representações múltiplas	49,6	47,2	45,2	44,7
2. Apoio na oralidade	16,2	17,1	17,4	17
3. Omissões	9,7	9,1	9,2	10,6
4. Junção/separação	7,4	6,9	9,6	8,4
5. Confusão Am x ao	4,8	5,2	6	5,1
6. Generalização de regras	4	5	4,6	6,3
7. Trocas surdas/sonoras	3,1	5,1	3,7	3,8
8. Acréscimo de letras	1,4	1,2	1,5	1,6
9. Letras parecidas	1,4	1,4	1,3	1,2
10. Inversões	0,9	0,5	0,5	0,4
11. Outras	1,5	1,3	0,9	0,7

Fonte: Zorzi (1998).

No gráfico abaixo Zorzi (1998), ilustra a frequência das dificuldades ortográficas, que com o passar dos anos tendem a diminuir progressivamente. Portanto, com o tempo as crianças vão se apropriando do sistema da escrita, ou seja, conseguem aos poucos ir compreendendo aspectos fundamentais que caracterizam a natureza alfabética da escrita.

O autor refere que apesar de todo este desenvolvimento, verifica-se que, mesmo no quinto ano, ainda é encontrada a ocorrência das dificuldades, embora numa frequência significativamente menor.

Neste caso, o pesquisador explica que o domínio do sistema ortográfico, pode ainda não estar completo nesta fase da escolaridade.

Ilustração da diminuição de frequência do conjunto de dificuldades ortográficas observadas de primeira a quarta séries.

As dificuldades na escrita, inicialmente, não devem ser consideradas como dificuldades no aprendizado ou falhas no ensino, pois são, na realidade, indícios dos julgamentos das crianças sobre a escrita. Durante a aquisição da linguagem escrita à criança tende a representar a escrita de diferentes modos – “escrita inventada”. Estas dificuldades iniciais são como um estágio necessário que possibilita à criança formular hipóteses para uma posterior apropriação da convenção ortográfica (SANTOS,1987).

Santos (1987), ainda afirma que estas alterações fazem parte da aquisição e aprendizagem da escrita. Não são causais e constituem regularidades no sistema de escrita da criança e, embora distantes da escrita convencional, são sistemáticos e uniformes entre as crianças, pois são através destas, que é possível observar o conhecimento que a criança tem sobre sua própria linguagem.

PREPARANDO A INTERVENÇÃO PARA AS DIFICULDADES NA ESCRITA

A consciência fonológica pode ser trabalhada através de rimas, do acompanhamento com palmas, da silabação, de jogos com palavras, como afirma Monfort (1997), com objetivo de melhorar a capacidade de análise da presença e da colocação das sílabas e dos fonemas nas palavras do vocabulário usual.

Capovilla e Capovilla (2003), sugerem que para trabalhar a identificação de um determinado fonema, sejam utilizadas figuras que deverão ser colocadas na frente da criança, para que a mesma perceba um determinado fonema que será encontrado em todas as

palavras. A intenção do jogo é fazer com que o aluno perceba que todas as palavras do jogo começam com o mesmo som. Exemplos: /x/: chuva, chá, chave, choro, chapéu, chuveiro.

Podemos, também, trabalhar a escrita estimulando a leitura. Conforme afirma Tedesco (2005), as experiências pouco gratificantes em relação à leitura são resultantes da combinação entre a falta de prática de ler, a decodificação laboriosa e a vivência de textos difíceis.

Isso resulta em uma autoestima baixa e pouco envolvimento com o ato de ler, o que compromete a compreensão e desencadeia uma série de consequências negativas, pois a leitura tem sua contribuição no desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, tais como vocabulário, conhecimentos gerais e morfossintáticos, os quais, serão um fator diferencial de desempenho acadêmico subsequente.

Guerra (2000), acredita que a estimulação por meio da leitura de histórias para a criança é parte essencial do sucesso do desenvolvimento da linguagem escrita. É a partir daí que a criança começa a compreender as convenções da letra impressa e até mesmo de como a fala é representada na escrita.

Inicialmente o educador não deve impor a leitura à criança, deixando-a a vontade para executar as atividades sem se sentir obrigado permite um desbloqueio. Estienne (2001), se posiciona que é importante escutar a criança, respeitar seu problema e sua aversão à leitura, permitindo que ela se exprima em seu ritmo, conforme os meios que ela própria escolhe (desenho, modelagem, oposição etc.).

A princípio, a criança será apenas ouvinte das histórias infantis que o educador irá ler (agindo como um interlocutor ativo e integral – por meio de referências constantes a respeito da história e das características gráficas do texto, deve encorajá-la a, gradativamente, aumentar sua interação com a linguagem escrita). Quando os adultos

SUMÁRIO

fazem referências ao texto durante a leitura compartilhada, eles criam oportunidades de aumento do conhecimento das convenções da escrita e desenvolvimento da linguagem (ZORZI, 2003).

Segundo Estienne (2001), as referências ao texto podem ser verbais ou não verbais dependendo da idade e das necessidades de cada criança. As referências verbais podem ser: perguntas, comentários sobre a narrativa, entre outros.

Podem ser utilizadas perguntas com final aberto para a criança completar, encorajar predições sobre a história, relacionar a história com seus interesses e sua experiência: “O que você acha que esta palavra diz?”, por exemplo. As referências não-verbais podem ser ações como apontar para alguma letra ou palavra, ou acompanhar com o dedo durante a leitura de alguma parte do texto que pode ser utilizada como referências verbais.

O educador deve ajudar a criança a perceber que a leitura, além de informativa, pode ser um entretenimento. A escolha dos livros, portanto, deverá estar de acordo com os interesses do aluno. É importante, também, que estas atividades de leitura sejam realizadas sempre em diferentes situações, envolvendo o aluno e o professor, que devem ser acompanhados pelo terapeuta, variando constantemente as posições, isto é, não se sentando sempre nos mesmos lugares, o que resulta num melhor aproveitamento da atividade.

Segundo Santos e Navas (2002), as referências verbais, ou seja, o padrão gramatical, ou ainda como a palavra é escrita devem ser associadas às atividades de estimulação do processamento auditivo como as abaixo:

- Compreensão da pontuação: é importante explicar para o aluno as diferenças de entonação, de acordo com a pontuação dos textos, e levá-lo a discriminá-las e a compreender que estas

SUMÁRIO



SUMÁRIO

podem promover diferenças de significado, principalmente quando estão relacionadas a sentimentos, a significados implícitos e a duplo sentido.

- Estória recontada: recontar estórias é uma competência muito importante a ser estimulada. Pode-se imaginar com a formulação de uma pergunta com expressões interrogativas: “Quem?”; “Quando?”; “Como?”; “Onde?”; “Por quê?”; “Quanto?”. Essas perguntas podem ser feitas após a leitura de cada parágrafo, podendo ser solicitado ao aluno que recontе o que acabou de ser lido e, ao final terá interpretado a história por completo.
- Memória auditiva: o educador pode perguntar ao aluno se ele se lembra de algumas palavras que foram solicitadas nas atividades anteriores. Atenção seletiva para fonemas: o professor, com acompanhamento do terapeuta, poderá solicitar ao aluno que execute algum movimento – como levantar a mão, jogar uma bolinha no chão ou escrever – sempre que ouvir um determinado fonema durante a leitura da estória feita pelo professor.
- Atenção e memória para o significado: o professor, acompanhado do terapeuta, formula uma pergunta antes de cada parágrafo a ser lido, que o aluno deverá responder, depois de ouvir aquela parte. Aos poucos se deve diminuir o número de paradas, mas não o de perguntas, até que a criança seja capaz de reter algumas perguntas sobre toda a estória e só as responder quando a estória terminar.

Para melhor entendimento das estratégias utilizadas para a compreensão da leitura, Santos e Navas (2002), procuraram dividir a atividade em três fases: **antes, durante e após da leitura**.

Apesar de estarem separadas, didaticamente, para melhor exemplificação, estas estratégias devem ser empregadas simultaneamente, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada aluno.

Devem acontecer, sempre que possível, em turnos alternados entre o professor e o aluno, pois ele vai aprendendo à medida que imita os comportamentos do profissional.

Segundo Santos e Navas (2002), abaixo um exemplo de atividade que pode ser utilizada antes da leitura Introdução da estória ou do livro: para motivar e encorajar a participação da criança na leitura, é importante que o professor faça uma introdução sobre o tema a ser lido, relacionando-o com o conhecimento prévio da criança. Deve comentar sobre os personagens, expandir os comentários do aluno para assim facilitar a lembrança de suas experiências anteriores, acrescentar novas informações, aumentar a acessibilidade ao texto mediante explicações do vocabulário e de possíveis conceitos presentes.

Ainda para Santos e Navas (2002), durante a leitura podemos trabalhar:

- Vocabulário: com o objetivo de estimular a flexibilidade na leitura, devem-se utilizar textos alguns níveis acima da faixa etária da criança, encorajando-a a perguntar pelo significado de palavras novas desconhecidas. Deve-se explicar a ela a intenção da tarefa, para que ela não se sinta frustrada ou desmotivada.

Essas palavras, por sua vez, devem ser devolvidas a criança dentro de um contexto, a fim de que ela tente inferir o seu significado. Exemplo: se a criança pergunta o que é “esdrúxulo”, o professor pode dizer: “Aquele carro com rodas vermelhas, capota roxa e vidros pretos é esdrúxulo”. Você acha que esdrúxulo é esquisito ou interessante? Ou, simplesmente: “O que você acha que é esdrúxulo?”

SUMÁRIO



- Compreensão dirigida: o professor fornece à criança um texto, no qual, após cada parágrafo, há uma pergunta referente àquela parte, que ele deverá responder escrevendo ou apenas falando. Inicialmente, as perguntas poderão ser sobre quem são os personagens e o que está acontecendo, isto é, deverão ter caráter mais explícito.

Em seguida, poderão ser formuladas questões de caráter mais implícito, como por exemplo, sobre as intenções dos personagens, os sentimentos ou as consequências das ações. Sempre que possível, devem-se colocar questões para o aluno emitir sua opinião pessoal: “O que você achou da atitude...?”; “o que você faria se...?”; “já aconteceu com você?”; “Como foi?”

Sugere-se, enfim, Santos e Navas (2002), algumas atividades a serem realizadas após a leitura:

- escrever outro final para uma história lida;
- escrever uma sequência para uma história lida;
- reescrever a história, mudando a profissão, o sexo ou o papel dos personagens.

A leitura para ser realmente efetiva, necessita do reconhecimento das palavras e a integração de seu significado para a compreensão do que está sendo lido. Portanto, este reconhecimento e compreensão das palavras devem, também, ser estimulados, já que apenas reconhecer as palavras do texto não significa que está havendo uma compreensão.

Existem leitores com boa decodificação, mas com pouca compreensão da leitura. Tais, crianças às vezes, passam despercebidas dentro de uma sala de aula, quando a habilidade de leitura é avaliada pela sua capacidade em decodificar os símbolos gráficos, pois elas parecem que leem bem (ZORZI, 2003).

SUMÁRIO





Para estimular a elaboração da escrita podemos trabalhar a motivação da criança, ocorrendo somente na medida em que a escrita assuma um significado para o aluno. Essa motivação surge através da necessidade real de se comunicar por meio da escrita; para que isto seja possível a escrita deverá deixar de ser vista como uma obrigação escolar, fornecendo elementos comunicativos essenciais (TEDESCO, 2005).

Logo no início do trabalho pedagógico é preciso que a criança perceba uma melhora rápida e visível, mesmo se os resultados forem apenas superficiais. Isto é importante para trabalhar a autoestima e a motivação havendo, então, uma valorização da criança, pois, caso contrário, se torna bem mais difícil a reeducação diante de uma criança com sentimento de impotência e baixa-estima (ESTIENE, 2001).

Para Sacaloski (2002):

Uma noção muito importante a ser desenvolvida no processo da escrita é a de que alguma coisa é escrita para ser lida por um leitor em potencial. Esse conceito de leitor em potencial se refere a quem vai ler o texto: o próprio escritor, somente uma pessoa, um grupo conhecido de pessoas, um grupo desconhecido de pessoas etc. O importante é que o escritor maduro tenha dentro de si a noção de que alguém vai ler seu material. Assim, à medida que escreve e relê seu texto, ele pode se colocar no lugar desse futuro leitor, tentar entender o texto ou analisá-lo desse ponto de vista, para então ajustá-lo e modificá-lo a fim de torná-lo mais claro e de compreensão mais fácil (SACALOSKI et al, 2002, p. 42).

A sintaxe deverá ser trabalhada partindo do processo mais simples para o mais complexo, escrevendo primeiro frases muito simples, de dois elementos e, progressivamente, avançando até frases mais complexas. Durante esse processo podem ser utilizados diagramas, imagens de apoio, etc. O importante é facilitar a aprendizagem das estruturas gramaticais de maneira direta em relação com a escrita, ainda que, progressivamente, até desaparecerem (GARCIA, 1998).

SUMÁRIO





SUMÁRIO

As atividades propostas a seguir são sugeridas por Santos e Navas (2002), e os mesmos ressaltam que tais estratégias devem ser relacionadas aleatoriamente, devendo ser utilizadas de acordo com a necessidade e as condições de cada criança:

Livros sem texto podem ser muito bem utilizados logo no início da aula, como estratégia de ajudar a criança na elaboração de uma estória, seguindo a sequência de figuras. Após a estimulação do processamento da leitura de palavras, solicita-se ao aluno que se lembre de algumas palavras que leu.

Por exemplo, a criança se lembrou das palavras osso, casa, mesa e pessoa. Pede-se que ela forme frases com osso e casa, andando em cima de uma corda, com um pé na frente do outro, dizendo uma palavra a cada passo, acabando a frase quando acabar a corda.

Depois, deve voltar andando pela corda de costas, formando uma nova frase com as outras duas palavras, ou seja, com mesa e pessoa, do mesmo modo. O fato de esta criança estar elaborando oralmente uma frase já é um trabalho de linguagem escrita. Portanto, equipe transdisciplinar, terapeuta, pedagogo, deverá auxiliar a criança a elaborar uma frase com coerência e concordância, dando-lhe pistas sintático-semânticas.

Pode-se, também, utilizar a caixa escura de estimulação tátil, a qual a criança é incentivada a tocar em objetos que serão colocados em uma caixa escura. Depois, solicita-se que ela encontre, somente pelo tato, os objetos pedidos.

Outra sugestão, é pedir o objeto diretamente pelo nome ou por sua função, pela categoria semântica, por pistas fonológicas do tipo começa com <pa> ou por qualquer aspecto relevante que ajude a criança a evocar a palavra e encontrá-la pelo tato. Depois, a criança



poderá escrever os nomes dos objetos encontrados. Estas palavras, também, podem ser utilizadas para formar frases ou pequenas histórias.

Segundo Monfort (1997), existem várias técnicas para a correção das dificuldades de reconhecimento ou de produção de grafemas (omissões, confusões, inversões de letras ou sílabas). Durante a própria aprendizagem, estas técnicas têm como objetivo facilitar para a criança a percepção e retenção dos grafemas, apresentando algumas atividades para a estimulação da escrita.

-Recurso gráfico: exercícios de leitura ou de ditado vindo acompanhados de um elemento gráfico, ajudando a criança a lembrar das características diferenciadoras. Geralmente é utilizado quando existem confusões visuais ou auditivas.

- Associação semântica: cada fonema sendo associado a uma onomatopéia (toc-toc, au-au, miau..., piu-piu, mé-mé, etc.) ou a uma palavra-referência que faz parte de um grupo de palavras aprendidas anteriormente de modo geral (mamãe, papai, neném, entre outros).

-Apoio sinestésico e/ou tátil: recortes de letras, reconhecimento tátil de letras de madeira ou de lixa, realização no ar dos movimentos gráficos. Combinações manipulativas: partindo da ideia de que se poderia aliviar as dificuldades perceptivas das crianças aumentando o tamanho das letras e do espaço em que se combinam e permitindo sua manipulação manual.

- Letras coloridas: atividades com letras coloridas, para destacar vogais e consoantes, que deverão estar em cores diferentes. Por exemplo: vogais em amarelo e consoante em azul.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional que trabalha no âmbito educacional deve estar bem preparado no que diz respeito à percepção do aluno quanto às dificuldades de aprendizagem, pois as suas condutas podem ser de grande significância para a evolução do aluno do processo terapêutico.

E da mesma forma, os profissionais que atuam com a questão do atendimento clínico, o qual é um ato da área da saúde e não da educação, pois está última, tem o propósito de educar e ensinar, devem se adequar a todas as exigências existentes do Ministério da Educação. Esses profissionais devem ter o conhecimento claramente da situação institucional para qual presta serviço.

Em se tratando de escolas regulares e não das especiais, fonoaudiólogos, psicólogos, e outros profissionais, que atuam junto às escolas, devem ter uma postura ética de somente trabalhar dando apoio no planejamento pedagógico, triando também os alunos e encaminhando-os para atendimentos fora do ambiente escolar. Este encaminhamento pode ser de indicação profissional, clínicas ou centros de atendimento independentes, sem vínculos ou interesses comerciais ligados a escola, porém esta independência do ponto de vista comercial não pode atrapalhar se necessária um trabalho integrado com a escola, alcançando a evolução da criança no seu aprendizado da escrita.

Na prática fonoaudiológica, nós enquanto profissionais da fonoaudiologia, podemos relatar que se tem obtido sucesso ao reconhecer as alterações na escrita, de maneira que não se pode deixar de fora na prática educacional o fonoaudiólogo pertencendo da equipe pedagógica nas instituições.

SUMÁRIO

É importante ressaltar que o aluno começa a melhorar a partir do momento em que recebe atenção, compreensão, ajuda e uma inter-relação educador-família-escola deve existir, visando ao bem-estar e ao progresso da criança.

Para aprender, o aluno deve ter a oportunidade de um aprendizado adequado, precisando enfatizar que as habilidades escolares devem ser ensinadas e aprendidas.

Ainda mostra-se claro que a carência de políticas para o ensino da educação infantil se dá pela fato dos governantes não terem interesse em realizar uma formação continuada para a dificuldade do ensino escolar, sem uma forte orientação para com os professores no que se diz respeito à equipe transdisciplinar (professor-escola-família), pois uma criança sem oportunidades com ensino fragmentado ou fatores culturais tem deficiência em vários tipos de aprendizagem, mesmo tendo potencial excelente para tal e também a escolarização inapropriada pode resultar em fraco desempenho nos testes de rendimento escolar.

As palavras derradeiras formalizam nossos sinceros agradecimentos àqueles que nos honraram com a leitura deste trabalho, pois com a seriedade com que tal foi realizada, torna-se mais um elemento indispensável ao acervo bibliográfico dos fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos, professores, em especial aqueles profissionais que militam na área das dificuldades no que diz respeito à escrita.

SUMÁRIO

POSFÁCIO

“Este ensaio se propôs a convencer da necessidade de mudarmos o olhar sobre o papel e a atuação do fonoaudiólogo na aprendizagem, particularmente em uma etapa crucial na formação do indivíduo: a educação infantil. Inicialmente, essa análise foi pautada na organização da política pública desta primeira etapa da educação básica, situando o leitor quanto aos princípios históricos, legais e estruturais que norteiam a educação das crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos em nosso país.

Posteriormente, foram expostos de maneira singular os princípios da política de formação de professor na educação infantil e os fatores intervenientes no processo de formação destes profissionais. Tais apontamentos foram particularmente importantes ao evidenciar a relevância, assim como a interdependência, da oralidade e da escrita para o processo de aprendizagem infantil.

Neste sentido, a contextualização da escrita com suas habilidades e competências foi alvo de discussões no tópico subsequente. O texto retratou de forma sutil as contribuições da escrita para o desenvolvimento da humanidade, elencando aspectos desde a estimulação do processamento fonológico até a processos relacionados com a aquisição, desenvolvimento e dificuldades encontradas na linguagem escrita.

Por fim, de maneira hábil e lúdica, as autoras discorreram sobre as práticas intervencionistas para as dificuldades na escrita, lidando com questões tanto no âmbito educacional quanto clínico. Ao considerar que tais eventos são decorrentes de múltiplos fatores, a incorporação de equipes multidisciplinares para mitigar os problemas de aprendizagem abre novas perspectivas para lidar com

SUMÁRIO

as dificuldades no processo de desenvolvimento da fala na educação infantil. Ademais, o diagnóstico dos fatores intervenientes na relação educação infantil-fonoaudiologia surge como uma importante contribuição para a formação do professor, que por sua vez impacta positivamente a prática docente.”

Leonard Barreto Moreira

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica Moreira. *Espaço do desenho - A educação do educador (a)*. Edições Loyola, 2002.
- ALEGRIA, Majluf. *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Editorial Brandon Enterprise, 1993.
- AZENHA, M. G. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. 4ª edição, São Paulo: Ática, 1995.
- BERBERIAN, Ana P. et al. *Linguagem Escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003.
- BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, L.T. M. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de Aprendizagem versus Dislexia. In: FERREIRA, L; BEFI-LOPES, D; LIMONGI, S. (org). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. *Problemas de Leitura e Escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memmon, 2003.
- CAPOVILLA, F.C; CAPOVILLA, A.G.S. *Problemas de aquisição de leitura e escrita: Efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica*. Estudos e Pesquisas em Psicologia 2002; 2(1): 29-52.
- CASTRO, Rubens da Silva e SILVA, Jorge Gregório da. *Novos Comentários à LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n 9.394/96*. Manaus: EDUA, 2003.
- CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação Infantil pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUPELLO, Regina. *O Atraso de Linguagem como fator causal dos Distúrbios de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- DAUDEN, Ana Tereza Brant de C.; JUNQUEIRA, Patrícia. *Aspectos atuais em terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Pancast, 1997.
- DELGADO-MARTINS, M. R.; MATEUS, M. H. M; POCH-OLIVÉ, D. 1997. *Fenômenos de Reestruturação silábica em português de Lisboa*. In: M. R.



SUMÁRIO

Delgado-Martins. 2002. Fonética do Português. Trinta anos de Investigação. Lisboa: Caminho, 301-318.

ESTIENNE, Van; HOUT, Anne. *Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIJALKOW, J., & RAGANO, S. (2004). *Dyslexie: Le retour*. *Análise Psicológica*, 22(1), 175-185.

FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. *L'écriture inventée au cycle des apprentissages: étude génétique*. *Dossiers de l'Education (Les)*, n. 18, p. 125-167, 1991. Fonoaudiologia. São Paulo: Lovise, 1995.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIGOTTO, E. *Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta Escola Cidadã de Porto Alegre*. 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem. Linguagem, leitura, escrita e matemática*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERBER, Adele; et. al. *Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: sua natureza e tratamento*. Trad. COSTA, Sandra. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUERRA, L. B. *A Criança com Dificuldades de Aprendizagem – Considerações sobre a história – Modos de fazer*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

GUERRA, Leila Boni. *A Criança com Dificuldades de Aprendizagem – Considerações sobre a tória – Modos de fazer*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

KRAMER, S. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LACERDA, Cristina B. F. de. *Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita – o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral, 1995.

LEÃO, Fabiana Cunha. Avaliação dos Distúrbios de Aprendizagem. In: JAKUBOVICZ, Regina. *Avaliação em Voz, Fala e Linguagem*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

LOFIEGO, J. L. *Disgrafia: Avaliação Fonoaudiológica*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

MARCHESAN, Irene; ZORZI, Jaime. *Anuário CEFAC de fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999/2000.

MARQUES, A. L., MARTINS, C. B., KRUM, F. M. B., RAYMUNDO, M. B., & KOLLER, S. H. *Adaptação do manual de pontuação do Teste das Histórias Incompletas - THI*. Manuscrito Não-Publicado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1997.

MELO, M. A. (1999). *Estado, governo e políticas públicas*. IN: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. 2ª ed. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES.

METSALA, Jamie L.; WALLEY, Amanda C. *Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability*. 1998.

MUNERATO, R. V. S. *Educação infantil: políticas públicas na década de 80*. Bauru: Edusc, 2001.

PEÑA-CASANOVA J. *Manual de fonoaudiologia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBAS, Ângela; LEWIS, Dóris Ruth. *O Perfil Audiológico Central de um grupo de crianças Portadoras de Distúrbio de Aprendizagem*. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. São Paulo, ano 7, n.2, dezembro, 2002.

ROPÉ, F., & TANGUY, L. Introdução. In: Ropé, F. & Tanguy, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp.15-24). Campinas: Papirus, 2004.

SACALOSKI, M. et al. *Fonoaudiologia na escola*. 3. ed. São Paulo: Lovise, 2000.

SANTOS, C. C. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1987.

SANTOS, M. T. M. DOS, NAYAS, A. L. G. P. *Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática*. São Paulo: Manole, 2002.

SILVA, Jorge Gregório. *O Contexto Político da Formação do Administrador Escolar*. Manaus: EDUA, 1996.

SOUZA, L. *Fonoaudiologia fundamental*. 1. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

TEDESCO, M. R. M. Diagnóstico e terapia dos distúrbios do aprendizado da leitura e escrita. In. LOPES FILHO, O. et al *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. São Paulo: Rocca, 2005.

ZORZI, J. L. *Aquisição da linguagem infantil*. São Paulo: Pancast, 1993.

SUMÁRIO

_____. *Dificuldades na leitura e escrita: Contribuições da Fonoaudiologia*. In: MARCHESAN, Irene Queiroz.; BOLAFFI, Clélia (org.). *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo: Lovise, 1995.

_____. *Dislexia, Distúrbios da leitura-escrita. De que estamos falando?* In: MARCHESAN, I. Q. et al (eds). *Tópicos em fonoaudiologia*. Vol. III. 1. ed. São Paulo: Lovise, 1996.

_____. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *O que devemos saber através da linguagem escrita e seus distúrbios: indo além da clínica*. Rio de Janeiro: CEFAC, 2002.

_____. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Na ponta da língua. In: *Projetos Escolares Ensino Fundamental*. São Paulo: On Line, 2006.

SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS

Elizabeth Matilda Oliveira Williams



Fonoaudióloga; Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Especialista em Linguagem pelo CEFAC/RJ; Especialista em Motricidade Orofacial pelo CEFAC/RJ; Aprimoramento em linguagem pela TK- Techknowledge; Aprimoramento em Processamento Auditivo Central e Programa de Conservação Auditiva pelo CEFAC; Pós-graduada em Audiologia Educacional (IBMR). Supervisora técnica da Policlínica de Macaé, professora e supervisora de Estágio no Centro Universitário Fluminense – UNIFLU; Coordenadora da Clínica Williams Conecta.

Moniki Aguiar Mozzer Denucci



Doutoranda no Programa de Cognição e Linguagem – UENF; Mestre em Cognição e Linguagem – UENF; Especialista em Educação Inclusiva – UNIRIO; Fonoaudióloga (CRFa 1- 12460) – UniRedentor; Especialista em Distúrbios da fala e linguagem – UNIG; Pós-graduada em Saúde da Família – UniRedentor; Aperfeiçoamento em Saúde Integral da Criança e do Adolescente – UERJ; Especializando em Motricidade Orofacial – CEFAC/FAMOSP; Membro do Comitê de Ética em Pesquisa UNIFLU/CONEP

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabética 40, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 65, 69

aprendizado 18, 21, 28, 29, 43, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 70, 79, 80, 85

aprendizagem 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 25, 29, 39, 42, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 70, 76, 78, 79, 80, 81, 84

apropriação 13, 36, 44, 48, 70, 86

Aquisição 45, 85

atuação 10, 14, 15, 19, 30, 48, 81

C

Competências 41, 85

compreensão 13, 27, 29, 47, 49, 59, 61, 71, 73, 75, 76, 80

consequências 13, 52, 71, 75

crianças 13, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 66, 69, 70, 75, 78, 81, 85

criatividade 13

D

desafios 15, 25, 32, 37

Desenvolvimento 17, 34, 45, 85

Dificuldades 45, 53, 62, 63, 64, 67, 70, 84, 86

discussões 81

docente 35, 82

E

educação 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 61, 79, 80, 81, 82, 83

educação básica 21, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 36, 81

educação infantil 13, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 41, 61, 80, 81, 82

escolas 14, 21, 27, 61, 79

Escrita 15, 41, 45, 53, 68, 70, 83, 84, 85

Estudo 18

F

fala 20, 29, 39, 40, 43, 45, 46, 57, 59, 60, 65, 71, 82

fonoaudiologia 30, 79, 82, 85, 86

fonoaudiólogo 10, 14, 15, 21, 30, 79, 81

formação 14, 15, 18, 19, 20, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 55, 80, 81, 82

Formação 30, 85

Formação Includente 30

G

gráfica 13, 27, 28, 52

gráfico 48, 57, 63, 69, 78

gramatical 13, 27, 29, 61, 72

H

Habilidades 41

I

Includente 30

infantil 13, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 41, 61, 80, 81, 82, 85

instituições 14, 24, 79

interdependência 81

Intervenção 70

L

liberdade 13, 25

Linguagem 45, 83, 84

Linguagem Escrita 45, 83

SUMÁRIO



M

multidisciplinares 81

O

oralidade 28, 29, 44, 65, 66, 67, 69, 81, 84
Organização 24

P

padrão culto 13, 29
pedagógico 18, 76, 79
política 13, 15, 17, 24, 29, 32, 34, 36,
37, 81
política educacional 13
prática 16, 21, 31, 32, 33, 34, 71, 79, 82
prática docente 82
pré-silábica 48
produção gráfica 13

professor 10, 16, 18, 20, 26, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 37, 55, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82
Professor 10, 30
profissional 14, 16, 28, 31, 32, 33, 36, 37,
41, 55, 74, 79

Q

Qualidade 30, 31

S

semântica 77, 78
silábica 48, 49, 50, 51, 83
silábico-alfabética 50
Sistema Educacional 13

T

Temática 18

SUMÁRIO



www.pimentacultural.com

X Z Ç XC C RR R
SC SC SS S
CH X AM
ÃO

Desafios da escrita para a política na educação infantil

da formação do professor à prática

