



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCRITA: DESAFIOS PARA A POLÍTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

MANAUS-AM
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIZABETH MATILDA OLIVEIRA WILLIAMS

ESCRITA: DESAFIOS PARA A POLÍTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva.

MANAUS-AM
2008

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f	Williams, Elizabeth Matilda Oliveira. Escrita: Desafios para a Política na Educação Infantil/Elizabeth Matilda Oliveira Williams. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2008. 90 f.; c/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2008. Orientador: Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva. 1. Políticas Públicas 2. Educação 3. Infância 4. Escrita I. Título CDU 371.13056.262 CDD 371.12
-------	---

ELIZABETH MATILDA OLIVEIRA WILLIAMS

ESCRITA: DESAFIOS PARA A POLÍTICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva.

Aprovado em 22 de agosto de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Aldenice Alves Bezerra – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi – Membro
CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me colocado numa família maravilhosa que sempre se dedicou para garantir o melhor em minha educação e por ter colocado em minha vida uma pessoa bastante especial!

Aos meus pais, pelo valor sempre dado aos meus estudos!

Ao Prof. Dr. Jorge Gregório, por sempre acreditar na minha capacidade e me ensinar competentemente durante as orientações, viabilizando meu crescimento intelectual e pessoal!

Ao Prof. Dr. Jaime Luiz Zorzi, no qual sempre me espelhei, lutando pela fonoaudiologia escolar!

À Prof.^a Dr.^a Aldenice Alves Bezerra, por ter sempre me apoiado no que se trata à educação infantil!

AGRADEÇO.

RESUMO

A educação infantil no Brasil é marcada pelas 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 de educação infantil no Brasil. Há anos que professores e fonoaudiólogos têm se mobilizado em torno das dificuldades na aquisição da escrita no decorrer da alfabetização. A partir do exposto, justifica-se a necessidade de compreendermos o processo de domínio da escrita, analisando a política de educação infantil no Brasil. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a política educacional para a educação infantil no Brasil e como objetivos específicos entender os fatores e conseqüências que interferem na aquisição da linguagem escrita na educação infantil e 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. Embora reconhecendo não só a existência, mas também a importância de outras epistemologias, elegemos o método histórico-crítico, como a concepção teórica que melhor responde as questões do nosso objeto de estudo a ser desenvolvido na primeira fase do ensino fundamental em uma Escola da Rede Municipal na cidade de Manaus, verificando as dificuldades na trajetória da escrita, as quais são variadas. Por fim conclui-se que esteve muito clara a carência de políticas públicas para o ensino da educação infantil e a grande importância da fonoaudiologia, tanto na equipe pedagógica, quanto no planejamento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Educação; Infância; Escrita.

ABSTRACT

The infantile education in Brazil is marked by the strong existing tensions already since the inherited promises of the past, through the legal changes brought by the redemocratization of the country – Constitution, LDB, ECA State Constitutions, Municipal Organic Laws – and by difficulties faced in the planning and the execution of the educational politics of infantile education in Brazil. It has years that professors and speech pathologist and audiologist in it if have mobilized around the difficulties in the acquisition of the writing of children during the alphabetization. From the displayed one, it is justified necessity to understand the process of understanding of the writing, analyzing the infantile educational politics in Brazil. The research will have as objective generality to understand the educational politics for the infantile education in Brazil and as objective the specific ones to understand the factors and consequences that intervene with the acquisition of the language written in the infantile education and to analyze the ways that can assist the Educational System in the graphical production of the infantile education, so that future the children of this stage do not present difficulties in the process of appropriation of the standard grammatical cult of the writing. Although recognizing not only the existence, but also the importance of other epistemologies, we choose the description-critical method, as the theoretical conception that more good answers the questions of our object of study to be developed in the first phase of basic education in a School of the Municipal net in the city of Manaus, verifying the difficulties in the trajectory of the writing, which are varied. Finally one concludes that the lack of public politics for the education of the infantile education was very clear and the extremely importance that have the speech therapy into school.

KEY-WORDS: Public Politics; Education; Infancy; Written.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Introduzindo a Temática do Estudo.....	10
Justificativa.....	12
Objetivos.....	13
<i>Objetivo Geral</i>	13
<i>Objetivos Específicos</i>	14
Delimitação do Problema.....	14
Questões Norteadoras.....	15
Procedimentos Metodológicos.....	15
Estrutura do Trabalho.....	17
CAPÍTULO I	
1 – EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1 – A Organização da Política de Educação Infantil	21
1.2 – A Política da Formação do Professor na Educação Infantil: Desafios para uma Formação Incluyente e de Qualidade	27
CAPÍTULO II	
2 – A ESCRITA	35
2.1 – Habilidades X Competências necessárias para a Escrita	37
2.2 – Aquisição, Desenvolvimento e Dificuldades encontradas na Linguagem Escrita	41
2.3 – Dificuldades encontradas no Aprendizado da Escrita	49
2.4 – Preparando a Intervenção para as Dificuldades na Escrita	67
CAPÍTULO III	
3 – A EVOLUÇÃO DAS DIFICULDADES NA LINGUAGEM ESCRITA	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS	84

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 a 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 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.

Não pode deixar de ser citado, 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 idéia 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.

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 (incompreensivo e intolerante) ou em ambos os pólos 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 estudo nos laboratórios de estágios, apesar das grandes diversidades que as dificuldades são apresentadas.

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 o 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.

Justificativa

A Fonoaudiologia é uma área da saúde, que se encaixe na educação, objetivando triar, avaliar, diagnosticar e intervir nas dificuldades associadas à voz, fala, audição e linguagem, que apesar dos poucos anos de profissão regulamentada, não tendo ainda uma participação direta na rede de educação e nem uma

intervenção concreta no que diz respeito às dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, principalmente na cidade de Manaus.

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.

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

Portanto, 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.

De acordo com o exposto acima, justifica-se o interesse na referida pesquisa, para que então se possa buscar a conclusão da mesma.

Objetivos

Objetivo Geral

Conhecer como as políticas públicas da educação infantil lidam com os processos de ensino da aprendizagem da escrita.

Objetivos Específicos

Compreender as políticas públicas de educação infantil no Brasil.

Identificar as concepções de escrita, entendendo os fatores e conseqüências que interferem na aquisição da linguagem escrita após a alfabetização.

Analisar a atuação da Fonoaudiologia frente às Políticas Públicas do Sistema Educacional na produção gráfica de alunos após a alfabetização.

Delimitação do Problema

É importante que não apenas os profissionais sejam esclarecidos, mas também, os que convivem com quem apresenta este problema ou dificuldade.

Na prática fonoaudiológica é grande a demanda de pacientes com problemas ou dificuldade de aprendizagem. Nessas horas, surge sempre a dúvida, pois temos que saber compreender, se nos deparamos com um problema fonoaudiológico ou pedagógico?

Para essa questão ser respondida é necessário que esse profissional tenha conhecimento dos aspectos envolvidos na aquisição da linguagem escrita.

Dauden e Junqueira (1997) explicam que é nesse momento, no qual a criança é avaliada pelo profissional de fonoaudiologia, que o mesmo depara-se com outro problema, pois existe uma ausência significativa de trabalhos que tratem, especificamente, da linguagem escrita nestes casos particulares.

Para que seja possível intervir, de maneira satisfatória, nos problemas que surgem no aprendizado da linguagem escrita, torna-se necessário compreender os processos de aquisição da mesma; o conhecimento do processo normal é um

alicerce firme no qual o bom profissional pode apoiar-se ao deparar-se com algo alterado.

Quanto mais os profissionais se aprofundam nos estudos sobre o processo de aquisição da escrita, mais facilidade eles têm de identificar as dificuldades na escrita.

Questões Norteadoras

Como se organiza a política de educação infantil de 1996 a 2006?

Quais os fatores e conseqüências que interferem na aquisição da linguagem escrita na educação infantil?

Qual a atuação da Fonoaudiologia frente às Políticas Públicas do Sistema Educacional Infantil na produção gráfica de alunos após a alfabetização?

Procedimentos Metodológicos

Embora reconhecendo não só a existência, mas também a importância de outras epistemologias, elegeu-se o método histórico-crítico como a concepção teórica que melhor responde as questões do nosso objeto de estudo ao ser desenvolvido na primeira fase do ensino fundamental em uma escola da rede Municipal na cidade de Manaus. Também faremos uma análise documental com estudo de casos, caracterizando o processo de desenvolvimento da escrita.

O método histórico-crítico é o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas o método histórico-crítico é, também, uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o

homem e o mundo de outra maneira que não seja a partir de sua totalidade. Silva (1996).

É uma filosofia material que põe em suspenso, para compreendê-la, as afirmações da atitude social, mas é, também, uma filosofia para a qual o mundo é um construto, em processo, sobre o qual se deve refletir, com uma presença inalienável, e cujo esforço de superar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico.

A consciência não é consciência sozinha, criticando a idéia de que o ser é produto de uma coisa, na medida em que esta afirmação exige uma experiência. O método histórico-crítico caminha, então, na direção contrária da ciência positiva porque põe entre parênteses as informações científicas e não é, absolutamente, um retorno idealista.

Ao afirmar que não há homem interior, além de transcender uma perspectiva dualista que divide o homem em interior e exterior, nega o idealismo transcendental, que despoja o mundo de sua opacidade. Coloca a percepção como o fundo sobre o qual todos os atos se liberam, ao mesmo tempo em que ela é pressuposta por estes.

Foi realizada uma coleta de informações sobre as dificuldades de aprendizagem com os educadores de 1 à 4 série através de um questionário fechado contendo perguntas baseadas no desenvolvimento da escrita, objetivando verificar como os professores lidam com as devidas dificuldades.

Em seguida, realizamos uma palestra com os educadores do ensino infantil e fundamental da escola estudada com a temática relacionada à trajetória de apropriação do sistema da escrita e suas dificuldades no decorrer da aprendizagem. Posteriormente, orientamos os professores na execução da avaliação (adaptada

baseada no roteiro de observação ortográfica) da escrita com os seus alunos segundo Zorzi (1998).

A partir da correção das avaliações, finalizamos com a divulgação dos achados, visualizando juntamente com as professoras os tipos de dificuldades mais apresentados pelos alunos no decorrer da aprendizagem da escrita, sugerindo uma maneira mais elaborada para este ensinamento.

Para essa pesquisa tivemos como critério de exclusão: os alunos que não estiverem nas séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) e como critérios de inclusão os alunos citados anteriormente.

O estudo foi iniciado em setembro de 2007, terminando em agosto de 2008, sendo auto-financiado e aprovado na sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas em reunião extraordinária realizada no dia 30 de agosto de 2007, por unanimidade de votos protocolado no CEP/UFAM com CAAE n 0219.115.000-07.

Estrutura do Trabalho

O trabalho está estruturado em três capítulos que tratam da temática das políticas públicas da educação infantil, visando compreender o desenvolvimento da escrita, tendo como objetivo analisar a carência de experiência voltada para essa primeira fase tão primorosa da educação básica.

O primeiro capítulo reflete sobre as diretrizes, concepções e organizações das políticas públicas de educação, priorizando a educação infantil e suas futuras perspectivas relacionadas à escrita.

O segundo capítulo estuda os fatores e conseqüências que interferem na aquisição e desenvolvimento da escrita, visando às principais dificuldades para então se fazer capaz de intervir, de maneira eficaz, no ensino da educação infantil.

No terceiro e último capítulo é discutido a evolução das dificuldades na escrita com base nos resultados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO 1

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 (2001), 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 sócio-econômica.

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 (2001) 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 tônica 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.

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:

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.

1.1 – 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.

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 conseqüência, 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.

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,).

Baseado no 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.

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.

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 grafêmica de acordo com as regras ortográficas.

Necessita de uma organização no espaço-papel, determinada tanto por sua seqüência, de acordo com a estrutura gramatical, quanto pela adequação da forma e tamanho dos grafemas da distância entre os mesmos e da direção e sentido de seu traçado.

A escrita está no topo do desenvolvimento da linguagem, pois 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 idéias, 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 idéia 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.

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 necessário 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.

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.

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.

1.2 – 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.

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 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 (re) construção 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 deparamos com a auto-estima 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.

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 ambigüidades que se evidenciam nos caminhos do Ministério da Educação.

Desta maneira, 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 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 ambigüidades 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 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 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.

CAPÍTULO 2

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.

O objetivo desta linguagem não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos lingüísticos, pressupondo uma análise da linguagem. É, portanto, uma modalidade de mediação lingüística, 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 a 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).

2.1 – 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-ser, “saberes - sociais”, capacidades de se comunicar, representações, entre outras.

Compreendemos por competências: o saber-mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades *contextualizados*. (MANDON, 1990, p.142, apud ROPÉ e TANGUY, 1994).

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 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.

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).

Para 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; 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 articulatorios que os produzem, pois as atividades motoras envolvidas é que permitem que os segmentos fonêmicos sejam verificados. Reforça-se, então, o valor dos gestos articulatorios 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 freqüência 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.

2.2 – 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 perceptomotoras 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 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).

Seriam explicadas, desta maneira, as diferenças individuais no desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, no sucesso do aprendizado de leitura e escrita (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.

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 seqüência 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 morfológicas, 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.

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 seqüência 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 lingüísticas 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 seqüência 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 seqüências fonológicas sem significado (ALEGRIA, 1993).

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 intra-silábicos 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 seqüencializados, 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 conseqüências que podem interferir, de maneira significativa, nessa passagem para o ensino fundamental.

2.3 – 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 auto-estima.

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 conseqüência 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 podem estar relacionadas a condições internas e externas necessárias ao desenvolvimento do aprendizado. As condições internas, definem o sujeito como um organismo, cuja integridade anátomo

funcional 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 (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 infecto-contagiosas). Algumas incidem sobre os períodos pré-natal e natal: anoxia, traumatismo de parto, parto rápido, prematuro, pós-maturo ou prolongado, hemorragias, inabilidade no uso de fórceps etc.

Durante o período neonatal podemos citar: hipoxia, 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, seqüelas de acidentes e de violência, déficit auditivo e/ou visual Martins e Marques (1997).

As causas psicogênicas são as alterações emocionais e de personalidade: depressão, alterações de conduta, psicose e esquizofrenia, entre outros (MARTINS e MARQUES, 1997).

Ainda para Martins e Marques (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 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.

Capellini (2004) explica que 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.

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.

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

por dificuldades na aquisição e no uso da escrita, da leitura, da audição, da fala, do raciocínio ou de habilidades matemáticas.

Ciasca e Rossini apud Capellini (2004) diferenciam o termo dificuldade e distúrbio, considerando que o termo dificuldade refere-se a um déficit específico da atividade escolar, enquanto que distúrbio refere-se a uma disfunção intrínseca, em geral de origem neurológica e que afeta o uso de habilidades como a escrita, por exemplo.

Gerber *et al.* (1996) evidenciam que os problemas de indivíduos com distúrbios de aprendizagem são multifacetados, com complexas interações entre fatores lingüísticos, 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.

Lefèvre apud Moraes (1998) não concorda com a última citação acima, pois acredita que a disgrafia relaciona-se, principalmente, às dificuldades motoras e espaciais, encontradas em quadros neurológicos evidentes.

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.

Leão (2004) relacionou as principais características encontradas em crianças disgráficas: 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 ideação, 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.

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 visoespaciais, 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. 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 (GARCIA, 1998).

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

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 articulatorio, mas as mais freqüentes 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 freqüentemente omitidos os arquifonemas /R/; /S/; /n/ e //.

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 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 freqüentemente encontradas em crianças após a educação infantil, conseguiu obter resultados que

demonstram, claramente, em que freqüência 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:

caçador – casador	será – cera
travesseiro – travesseiro	cresceu – creseu
explicação – esplicação	serviço – serviso
sentindo – centindo	apareceu – paresseu

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

Exemplos:

presente – prezente	fazer – faser
tristeza – tristesa	exemplo – esemplo

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

Exemplos:

manchar – manxar	churrasco – xurasco
machucado – maxucado	bruxa – brucha

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

Exemplos:

tijolo – tigojo	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 /r/ e /r/, dependendo do contexto gráfico: quando em posição inicial de sílaba escreve o som /r/ (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	arrependido – arenpempido

g) Dificuldades relativas ao fato de que a letra g pode representar o som /ɲ/ (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).

Exemplos:

já – ga	seguir – segir
jornal – gornau	sangue – sange

h) Dificuldades produzidos porque a letra c pode representar tanto o som /k/ (coisa) quanto o som /s/ (ciema).

Exemplos:

quero – cero	quebrado – cebrado
--------------	--------------------

i) Dificuldades decorrentes do uso das letras m e n para indicar a nasalidade das vogais nasais, que podem ser escritas das seguintes formas:

ã, am e an	irmã, samba e canta
em e en	sempre, pente
im e in	limbo, pinta
om e on	pombo, conto
um e un	Cumbica, junto

As letras m e n, embora sejam distintas, nessa posição final de sílaba estão grafando o traço de nasalidade das vogais, podendo ser consideradas, portanto, como letras distintas representando o mesmo som.

Exemplos:

perguntou - pergumtou	conselho - comselho
combinar - combinar	também – tanben

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 pronuncia 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 freqüentemente 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".

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. Por 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 freqüência das dificuldades ortográficas nas quatro séries

Tipos de dificuldades	Primeira série 9.026 %	Segunda série 5.679 %	Terceira série 3.986 %	Quarta série 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

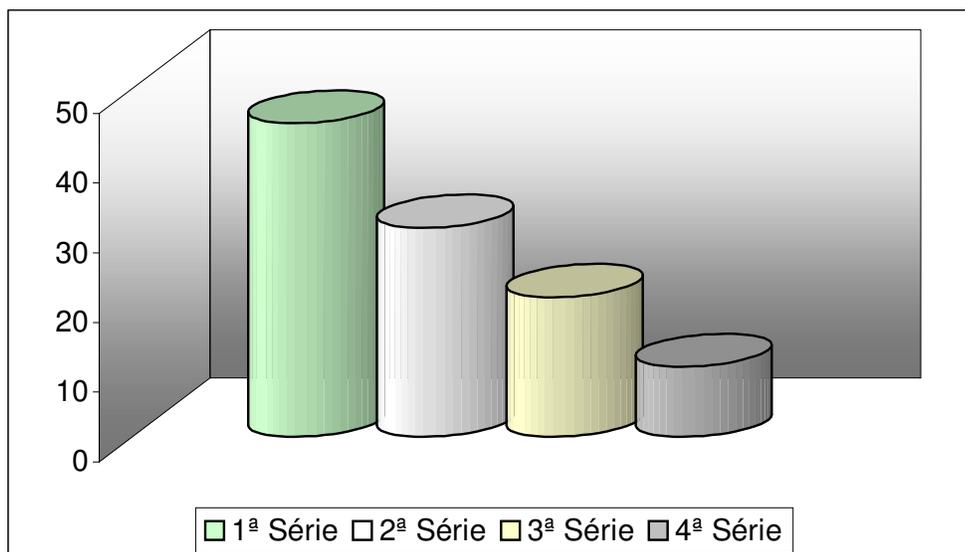
Fonte: Zorzi (1998).

No gráfico abaixo Zorzi (1998) ilustra a freqüência das dificuldades ortográficas, que com o passar das séries 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 na quarta série, ainda é encontrada a ocorrência das dificuldades, embora numa freqüência 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 (1998).

Santos (1998) 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.

2.5 – 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 graficantes 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 auto-estima baixa e pouco envolvimento com o ato de ler, o que compromete a compreensão e desencadeia uma série de conseqüências negativas, pois a leitura tem sua contribuição no desenvolvimento de competências lingüísticas e cognitivas, tais como vocabulário, conhecimentos gerais e morfosintáticos, 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 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 Barros (2003), 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.

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 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 recontar 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.

Abaixo um exemplo de atividade que pode ser utilizada antes da leitura segundo Santos e Navas (2002).

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:

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?”

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 conseqüências 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, algumas atividades a serem realizadas após a leitura, também segundo Santos e Navas (2002): escrever outro final para uma história lida; escrever uma seqüência 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 lêem bem (ZORZI, 2003).

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 auto-estima e a motivação havendo, então, uma valorização da criança pois, caso contrário, se torna bem mais difícil a reeducação diante de uma criança com sentimentos de impotência e baixa-estima (ESTIENE, 2001).

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 que 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 ajusta-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).

As atividades propostas a seguir são sugeridas por Santos e Navas (2002). 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 seqüência 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.

Pode-se 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 idéia 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.

CAPÍTULO 3

3 – A EVOLUÇÃO DAS DIFICULDADES NA LINGUAGEM ESCRITA

O propósito desse capítulo é discutir os resultados da pesquisa realizada, analisando a atuação da Fonoaudiologia frente às Políticas Públicas do Sistema Educacional em relação à produção gráfica de alunos após a alfabetização, comparando com a pesquisa realizada segundo Zorzi (1998), alcançando um dos objetivos da pesquisa.

O referido estudo foi realizado em uma escola municipal, onde os 127 alunos avaliados (30 da 1 série, 32 da 2 série, 32 da 3 série e 33 da 4 série) apresentaram as dificuldades ortográficas: representações múltiplas, apoio na oralidade, omissão, junção e separação, confusão am x ão, generalização, trocas surdas-sonoras, acréscimo de letras, letras parecidas, inversões e outras dificuldades.

Os dados avaliados em relação às alterações na escrita foram observados da seguinte maneira:

Palavras fora do padrão	1 SÉRIE	2 SÉRIE	3 SÉRIE	4 SÉRIE
1. Representações múltiplas	152	274	260	268
2. Apoio na oralidade	58	118	102	98
3. Omissões	48	62	57	27
4. Junção – Separação	3	19	15	5
5. Confusão am x ao	7	38	37	25
6. Generalização	13	28	23	19
7. Trocas surdas-sonoras	26	51	35	31
8. Acréscimo de letras	7	24	23	18
9. Letras parecidas	1	15	4	2
10. Inversões	2	4	4	4
11. Outras alterações	73	101	32	10
Número médio de palavras fora do padrão na série	390	734	592	507

O número médio de palavras alteradas na série em relação às dificuldades foi diminuindo apesar de na 1 série ter sido de 390, pois dentre os 30 alunos, 10 não realizaram o ditado, porque não sabiam ler e escrever.

Constata-se ainda que, a maior dificuldade apresentada foi nas representações múltiplas, as quais são muito trabalhadas e desenvolvidas após a alfabetização, e apesar de ter diminuído o seu grau de dificuldade, ainda é notável que esse tipo de alteração ortográfica continue com o indivíduo pelo resto de seu aprendizado.

Este fato leva a pensar que o domínio do sistema ortográfico pode ainda não estar completo na 1 série, porém necessita-se de políticas que formem o professor para que tal dificuldade não seja prolongada até o final da educação escolar.

Segundo Zorzi (1998), no que se refere às alterações decorrentes das possibilidades de múltiplas representações, essa diminuição apresentada na evolução das 4 séries, pode estar indicando que os alunos estejam compreendendo

uma característica fundamental do sistema ortográfico, ou seja, uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por várias letras, mesmo que os mesmos continuem apresentando algumas dificuldades.

Faraco (1992), também aponta que as dificuldades aumentam quando o sistema ortográfico permite duas ou mais maneiras de grafar a mesma palavra.

Os educadores dos alunos avaliados referiram que com muita frequência se observa as dúvidas e dificuldades continuam com as crianças por perguntarem sempre se uma palavra deve ser escrita com uma letra ou outra.

Nas dificuldades relacionadas ao apoio na oralidade, gradativamente, os alunos vão compreendendo outra característica essencial do sistema da escrita, pois não se escreve como se fala.

Ferreiro e Teberosky (1979) denominam que os sons que são familiares para o aluno podem ser representados por letras, que se apresentam como novidades a serem aprendidas.

A influência da oralidade também pode interferir nas alterações entre as terminações em am e ão, mais uma vez os alunos podem pensar em considerar a escrita como uma transcrição fonética.

Nas omissões de letras, as crianças vão conseguindo, também de modo progressivo, uma correspondência mais estável e convencional entre a quantidade de sons presentes nas sílabas que formam a palavra e quanto ao número de letras também.

As dificuldades relacionadas à generalização se explicam ao fato dos alunos generalizarem, ou seja, aplicarem sempre a mesma letra para o mesmo som. Porém a diminuição desta alteração ocorre pelo fato da criança iniciar uma análise mais

precisa das situações em que determinadas convenções da ortografia são possíveis, diferenciando-se de outras que, embora semelhantes, não são suscetíveis de aplicação das mesmas regras.

Já as alterações surdas-sonoras Zorzi (1998) refere também que possivelmente, alguns alunos, embora possam ainda apresentar inabilidades quanto a tal tipo de análise dos sons que compõem as palavras, podem estar usando, como compensação, pistas visuais, isto é, podem estar recorrendo à memorização da maneira das palavras, sobretudo das que são mais usadas.

Para o mesmo autor citado acima, o acréscimo de letras, letras parecidas e inversões de letras dizem respeito a três categorias de dificuldades que, desde o começo, apresentam, além de uma baixa incidência, uma quantidade também reduzida de crianças produzindo-as, principalmente os dois últimos tipos de alterações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fonoaudiólogo que trabalha no âmbito educacional deve estar bem preparado no que diz respeito à 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, devendo se adequar a todas as exigências existentes do Ministério da Educação.

O fonoaudiólogo deve também ter o conhecimento claramente da situação institucional para qual presta serviço.

Em se tratando de escolas regulares e não das especiais, o fonoaudiólogo deve 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 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.

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.

Na cidade de Manaus ainda não temos nada concreto e pesquisado em relação à política pública da educação infantil e no que se diz respeito as dificuldades do desenvolvimento da escrita desde que esta fase se tornou a primeira da educação básica. Com todas as dificuldades, é de suma importância a busca através de dados e fatos relacionados a este período tão imprescindível para a evolução do aluno.

Conseqüentemente está 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, em especial aqueles profissionais que militam na área das dificuldades no que diz respeito à escrita.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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.

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

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

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem. Linguagem, leitura, escrita e matemática.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 191 – 210.

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.

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.

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

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

CASANOVA J. **Manual de fonoaudiologia.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 241–59.

PEÑA-CASANOVA, J. **Manual de Fonoaudiologia.** Trad. Domingues, Marcos A.G. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 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.

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

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. p. 67–72.

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. p. 907–924.

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

_____. 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. p. 181–196.

_____. **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**. Sao Paulo: On Line, 2006.

ANEXOS

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Elizabeth Matilda Oliveira Williams, fonoaudióloga, portadora do CIC 028374527/42, RG 07153771-6, cujo endereço comercial: Rua André Araújo 115 sala 230/231, Cep 69057-570, na cidade de Manaus, telefone de contato é (092) 36110255 vou desenvolver uma pesquisa intitulada ESCRITA: DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Sua participação neste questionário é voluntária, sem riscos, não trazendo qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito das dificuldades na escrita após a alfabetização. Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, situado na Rua Terezina 495, Cep: 69057-070 em Manaus – AM., fone/fax: (92) 36222724, e-mail cep@ufam.edu.br e comunique-se com a Coordenadora Dra. O Sr(a).tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Eu, _____, residente no bairro _____ entendi o que a pesquisa vai fazer e aceito participar de livre e espontânea vontade. Por isso dou meu consentimento para inclusão como participante da pesquisa e atesto que me foi entregue uma cópia desse documento.

Assinatura do entrevistado

Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data ____/____/____

Anexo II

Nome: _____

Série de atuação pedagógica: _____

Data: _____

Questionário

1) Aprendizagem é?

- um processo que se dá no decorrer de toda a vida do ser humano.
- um processo que só se dá na primeira infância..
- um processo que o ser humano só está apto para aprender quando adulto.
- um processo que não serve para ancorar algo novo que for aprendido.

2) Indique a trajetória da escrita?

- análise visual, identificação da letra, análise auditiva.
- análise auditiva, identificação da letra, análise visual.
- identificação da letra, análise visual, análise auditiva.
- identificação da letra, análise auditiva, análise visual.

3) Marque, entre as opções abaixo, a dificuldade mais encontrada na trajetória do aprendizado da escrita.

- omissão de letras
- letras parecidas
- trocas surdas sonoras
- representações múltiplas

4) Na sua opinião, é importante a atuação conjunta do Fonoaudiólogo com o Pedagogo frente às dificuldades na escrita?

- SIM
- NÃO

Observações: _____

Anexo III

Roteiro de Observação Ortográfica

Avaliação de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental

Ditados:

Instruções para professores:

1. Aplicar um tipo de ditado por dia (palavras – frases – texto);
2. Antes de aplicar o ditado, ler o material para que os alunos saibam o que irão escrever;
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, do modo como são pronunciadas nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial da palavra, ou seja, não produzir a palavra de modo como se escreve, quando este é diferente do modo de falar;
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da forma como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o de verificar como a criança, ela mesma, acredita ser a forma de escrever as palavras apresentadas.

a. Ditado de Palavras

caçador	explicação	fazer
carroça	assaltou	presente
travesseiro	zelador	churrasco
cimento	vizinho	enxugar
queixo	machucado	manchar
gelatina	tijolo	bandeja
girassol	jornal	comerão
compraram	viajarão	falaram
soltou	quente	guerra
tanque	mangueira	sangue
queimar	macarrão	combinar

Avaliação de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental:

Ditados:

Instruções:

1. Solicitar um ditado de palavras soltas, frases ou texto.
2. Antes de aplicar o ditado, o professor deverá ler o material para que os alunos conheçam as palavras antes de escrevê-las.
3. As palavras devem ser lidas de modo natural, isto é, sendo pronunciadas da mesma maneira como são faladas nas conversações. Não forçar a pronúncia artificial da palavra, ou seja, não produzir a palavra de modo como se escreve, quando este é diferente do modo de falar.
4. Não dar nenhuma pista para os alunos a respeito da maneira como as palavras devem ser escritas. O objetivo é o de verificar como a criança, ela mesma, acredita ser o modo de escrever as palavras apresentadas.

a. Ditado de Palavras

caçador	explicação	fazer
carroça	assaltou	presente
travesseiro	zelador	churrasco
cimento	vizinho	enxugar
queixo	machucado	manchar
gelatina	tijolo	bandeja
girassol	jornal	comerão
compraram	viajarão	falaram
soltou	quente	guerra
tanque	mangueira	sangue
queimar	macarrão	combinar
serviço	cantarão	estudam
exemplo	quatrocentos	bombeiro

Anexo IV

Tabela de marcação do pesquisador em relação à análise das dificuldades do padrão culto gramatical:

Palavras fora do padrão	1 SÉRIE	2 SÉRIE	3 SÉRIE	4 SÉRIE
1. Representações múltiplas				
2. Apoio na oralidade				
3. Omissões				
4. Junção – Separação				
5. Confusão am x ao				
6. Generalização				
7. Trocas surdas-sonoras				
8. Acréscimo de letras				
9. Letras parecidas				
10. Inversões				
11. Outras alterações				
Número médio de palavras fora do padrão na série				

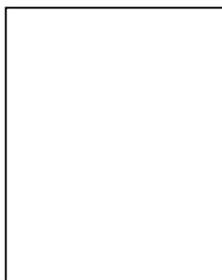
Anexo V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Elizabeth Matilda Oliveira Williams, fonoaudióloga, portadora do CIC 028374527/42, RG 07153771-6, cujo endereço comercial: Rua André Araújo 115 sala 230/231, Cep 69057-570, na cidade de Manaus, telefone de contato é (092) 36110255 vou desenvolver uma pesquisa intitulada ESCRITA: DESAFIOS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Gostaria que seu/sua filho(a) pudesse participar, sendo voluntária, sem riscos, não trazendo qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito das dificuldades na escrita após a alfabetização. Informo que o Sr(a). terá a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas, situado na Rua Terezina 495, Cep: 69057-070 em Manaus – AM., fone/fax : (92) 36222724, e-mail cep@ufam.edu.br e comunique-se com a Coordenadora Dra. . O Sr(a).responsável terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Eu, _____ residente no bairro _____ entendi o que a pesquisa vai fazer e aceito participar de livre e espontânea vontade. Por isso dou meu consentimento para inclusão como participante da pesquisa e atesto que me foi entregue uma cópia desse documento.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do entrevistado



Impressão do polegar, caso não saiba escreve nome.

_____ Data ____/____/____
Assinatura da pesquisadora