

**PROCESSO DA AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DE ITAITINGA: ESTUDO DE CASO DAS ESCOLAS (EEF LÍDIA ALVES CAVALCANTE E EEF  
VALMIQUE SAMPAIO DE ALBUQUERQUE)**

**PROCESS OF READING AND WRITING ACQUISITION IN PUBLIC SCHOOLS OF ITAITINGA: A CASE  
STUDY OF THE SCHOOLS (EEF LÍDIA ALVES CAVALCANTE AND EEF VALMIQUE SAMPAIO DE  
ALBUQUERQUE)**

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.1-123

Vander Dantas Antônio de Aquino <sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente artigo analisa o processo de aquisição da leitura e da escrita em escolas públicas do município de Itaitinga, com estudo de caso nas instituições EEF Lídia Alves Cavalcante e EEF Valmique Sampaio de Albuquerque. O objetivo consistiu em investigar os níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, identificando dificuldades de aprendizagem e fatores que interferem nesse processo. O estudo fundamentou-se em referenciais teóricos de Emília Ferreiro, Jean Piaget, Paulo Freire, entre outros autores que discutem alfabetização, construtivismo e desenvolvimento cognitivo. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários a gestores, professores e alunos, além de observações em sala de aula. Participaram do estudo turmas de 6º ano, totalizando 100 alunos na Escola Lídia Alves e 120 alunos na Escola Valmique. Os resultados evidenciaram defasagens significativas nas competências leitoras e escritoras de parte dos estudantes, bem como limitações estruturais e pedagógicas enfrentadas pelas instituições. Conclui-se que o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, intervenções sistemáticas e maior articulação entre escola e família são essenciais para a superação das dificuldades identificadas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Escrita. Aprendizagem. Processo. Educando.

**ABSTRACT**

This article analyzes the process of reading and writing acquisition in public schools in the municipality of Itaitinga, through a case study conducted at EEF Lídia Alves Cavalcante and EEF Valmique Sampaio de Albuquerque. The objective was to investigate the levels of reading and writing development among 6th-grade elementary school students, identifying learning difficulties and factors that interfere with this process. The study was based on the theoretical frameworks of Emília Ferreiro, Jean Piaget, Paulo Freire, among other authors who discuss literacy, constructivism, and cognitive development. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and field research study, using questionnaires administered to school administrators, teachers, and students, in addition to classroom observations. The study involved 6th-grade classes, totaling 100 students at Escola Lídia Alves and 120 students at Escola Valmique. The results revealed significant gaps in the reading and writing competencies of some students, as well as structural and pedagogical limitations faced by the institutions. It is concluded that strengthening inclusive pedagogical practices, systematic interventions, and greater collaboration between school and family are essential to overcoming the identified difficulties and improving the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Reading. Writing. Learning. Process. Educating

<sup>1</sup> Pedagogo em Regime Especial, com habilitação em Língua Portuguesa. Mestre em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University, Florida/USA. E-MAIL: vanderdantas175@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a leitura na vida do ser humano é de fundamental importância e que os leitores dos sistemas alfabéticos chegam a realizar leitura de palavras sem nunca terem visto as palavras que conseguem ler e sem terem a necessidade de memorizarem padrões simbólicos, esse fato, nos levou a constatar a excelência do alfabeto para representar uma língua.

Percebemos nos referenciais teóricos consultados que a aquisição da leitura e da escrita alfabética aconteça de forma espontânea como outra língua qualquer de outros sistemas de escrita, isso nos mostra o grau de dificuldade de aquisição depende não somente da transparência da ortografia de cada língua que utiliza a escrita alfabética, mas, da descoberta do fonema como chave para compreensão do princípio alfabético.

Quando escolhemos o tema dessa pesquisa, queríamos investigar a problemática de recebermos crianças no local da pesquisa para cursar o fundamental das séries finais com a necessidade de aquisição de leitura e escrita, educandos que não conheciam seus nomes, nem palavras simples nas turmas dos 6º anos das escolas Lídia Alves e Valmiquê Sampaio de Albuquerque.

Preocupados em amenizar ou acabar definitivamente com essa problemática, realizamos nosso projeto de pesquisa na Escola de Ensino Fundamental Lídia Alves Cavalcante e Escola de Ensino Fundamental Valmiquê Sampaio de Albuquerque, escolas pertencentes ao município de Itaitinga, esse projeto serviu de base para início dessa dissertação, pois, as crianças matriculadas nos 6º anos, das citadas escolas mostravam enormes dificuldades de realizarem leituras e escritas simples.

Nossa pesquisa trata-se de sistema quantitativo e bibliográfico, iniciamos com uma discussão com os colegas docentes das instituições escolhidas para realização de nosso trabalho investigativo.

É notório que a reação de uma criança em

processo de alfabetização, ou de leitor fluente de palavras apresentadas, ou mesmo as já conhecidas é de suprema satisfação quando realizam leitura e escrita dessas palavras apresentadas. Com isso indagamos, como se processa a leitura e escrita dessas palavras?

Sabemos que cada criança tem um tempo para adquirir esse processo de leitura e escrita e que a maioria dos modelos teóricos que consultamos sobre aquisição de leitura e escrita, dividem o processo desse, em vários estágios ou fases.

Outro fator para sanar a problemática seria de assumirmos pressupostos da dificuldade na aquisição de leitura e escrita e a historicidade do processo desses fatores para aprendizagem das crianças.

Esses processos, levantamos de bibliografias publicadas sobre a teoria histórico da leitura e da escrita com a finalidade de podermos compreender e construir algumas possibilidades de intervenções junto aos profissionais da instituição educacional escolhida para a realização dessa pesquisa que levassem as crianças a se desenvolverem educacionalmente.

Para compreensão de nossa pesquisa, ela foi organizada em capítulos, esses pautados em teóricos de renome que referenciam o tema abordado, onde seus estudos e publicações de propostas e conceitos de leitura e escrita trouxeram instrumentos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, desde o período de suas pesquisas aos dias atuais. E assim, diante desses estudos, entendemos a teoria e nos fortalecemos para uma prática educacional que ajudasse a suprir as dificuldades de leitura e escrita dos sujeitos de nossa pesquisa.

Educação é um direito de todos, diz nossa Constituição Federal e Documentos Oficiais como LDB, ECA, Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares entre outros. Esses documentos trazem sugestões para o desenvolvimento educacional dos educandos matriculados em nossas escolas públicas e particulares brasileira.

No primeiro capítulo falaremos da importância

da leitura no contexto de formação geral dos educandos no processo de construção da aprendizagem da língua escrita, e, as dificuldades de aprendizagem.

Nele ressaltaremos as concepções acerca das dificuldades de aprendizagem, como se dar o processo da leitura e as dificuldades em adquiri-la, cientificamente, conhecendo esses processos estaremos fortalecidos para uma descrição consciente do tema que estamos abordando, colocaremos também os processos de composição da escrita e as principais dificuldades que a criança sente no início de sua escolarização.

No segundo capítulo, relacionaremos as políticas públicas que incentivam a leitura no Brasil, no Ceará e Itaitinga, focaremos duas escolas públicas do município em pesquisa, pois, elas mostram perspectivas históricas filosófica da leitura, e, a perspectiva psicológica desse processo cognitivo relativos à educação brasileira com a finalidade de estarmos respaldados das políticas que garantem aos educandos receberem uma educação de qualidade dentro do sistema educação.

No terceiro capítulo que consideramos o mais importante dessa pesquisa, descreveremos os passos tomados para o desenvolvimento da mesma, ela se deu através de um método observatório nas salas dos 6º anos das escolas supracitadas anteriormente, pois, ao observá-las, notamos uma série de dificuldades de leitura e escrita que os alunos dessas apresentavam.

Esperamos que de alguma maneira, nossa pesquisa venha ajudar educandos a suprirem as dificuldades observadas e assim não sofram futuramente nas séries subsequentes. Após a observação, aplicamos questionários fechados e semiabertos: ao grupo gestor e professores das referidas salas com a finalidades de adquirirmos dados que fundamentem nossa pesquisa.

Ao levantarmos a problemática encontrada, esquematizamos o desenrolar da pesquisa, escolhemos os objetivos: geral e os específicos, nossa metodologia com os sujeitos da pesquisa, instrumentos e procedimentos, como procedemos dentro da instituição

educacional, as ações que sugerimos para amenização da problemática.

Após a coleta de dados, que adquiridos através de nossa observação, os sistematizaremos, para finalizar esse capítulo mencionaremos as considerações do método que utilizamos na pesquisa, método quantitativo que nos serviu de instrumental estatístico com dados numéricos mostrados através de tabelas e quadros, citaremos ainda os principais colaboradores que nos auxiliaram em nosso trabalho investigativo com seus conceitos, projetos e concepções do tema em pesquisa.

Por fim, colocaremos as considerações finais mostrando nossa opinião e síntese dos elementos que foram constantes no texto desse trabalho onde a observação no local de pesquisa nos forneceu dados para uma análise estatística da problemática levantada, que, mostramos através de tabelas e quadros.

Através da bibliografia escolhida para fundamentação desse trabalho de pesquisa, veio a certeza de que a alfabetização dentro da perspectiva construtivista é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, que é iniciado muito antes da criança chegar à escola, ela se desenvolve simultaneamente dentro e fora da sala de aula, foi o que observamos e nos certificamos com o legado descrito por Emília Ferreiro.

Como citamos, a leitura dos trabalhos dessa autora nos trouxe uma certeza que, alfabetizar é construir conhecimentos e o processo de ensino aprendizagem se dar pela interação ou pelas trocas do sujeito com objeto com a transformação de ambos, pois, aprendizagem é um processo contínuo de construção e superação do não aprender temporário, esse pensamento, reforçaremos em nossa consideração final.

Portanto, após realização de nosso trabalho, nos vem à certeza de que a aquisição da leitura e da escrita depende das estruturas cognitivas e do sujeito com a relação dele com o ambiente.

Ressaltamos que os processos que os envolvem, servem de construção científica que procura extrair leis

explicativas dos fenômenos, sem se preocupar com a aplicação prática, um desses processos é o construtivismo que é um método de ensino que trabalha em alfabetizar as crianças.

Se houver ausência de um método para alfabetizar, a educação não se desenvolverá, por isso, buscamos publicações, estudos, pesquisas e discussões sobre teorias como a Construtivista de *Jean Piaget*, sócio - interacionistas de *Lev Vygotsky* e *Henri Wallon* e os estudos de *Emília Ferreiro* e *Ana Teberosky* sobre a Psicogênese da Língua Escrita, esses grandes pesquisadores e autores das grandes obras que servem como pilares do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e os utilizamos em nossa pesquisa para nos respaldarmos.

Sabemos que é necessária uma preparação para começar o processo de aprendizagem de leitura e escrita, pois, os amadurecimentos fisiológicos, emocionais, neurológicos, intelectuais e sociais, têm uma grande influência no sucesso da aprendizagem da criança, segundo Evandro Ghedin em seu livro *“Teorias Psicopedagogias do ensino-aprendizagem”*, caso, a criança não se desenvolva, pode se investigar se essa criança, não apresenta um transtorno e o educador deverá encaminhá-la para um profissional de saúde.

Na atualidade em nossa função de assumir as salas de aulas nas series iniciais, nos deparamos com educando chegando ao ensino fundamental dois (6º ano) não gostando de lê, nem mesmo decodificando as palavras que lhes são apresentadas, por esse motivo, sentem dificuldades para realizar leitura e escrita, lendo mal, não gostam de escrever, mostram muitos erros de ortografia, cabendo aí, uma investigação da problemática, é o que fizemos nas escolas fonte de pesquisa, nelas além da dificuldade de leitura e escrita, encontramos: indisciplina e afastamento da família.

## **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO GERAL DO ALUNO**

Sabemos que falar sobre estudo de leitura e escrita, é preciso acima de tudo ver os estudos psicolinguísticos e psicogenéticos para alertar que não devemos confundir ler com decifrar nem codificar. O envolvimento do leitor, sua busca de significados e compreensão do que diz a leitura o levará a interpretação dos conteúdos que estejam sendo aplicados na aprendizagem da criança. Vejamos o que diz Colomer (2001) a esse respeito:

[...] ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, ler implica iniciar outra série de raciocínio para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMER, 2001, p.127)

Com base em Teresa Colomer (2001), compreende-se que a leitura envolve conhecimentos e processos que a escola deve desenvolver nas crianças, visando à compreensão textual. Nesse sentido, a leitura abrange características do leitor, como aspectos cognitivos, afetivos, conhecimento da língua e intenções diante do texto.

Além disso, durante o ato de ler, ocorrem microprocessos, relacionados à compreensão de informações específicas, e macroprocessos, voltados à compreensão global do texto. Dessa forma, a leitura ultrapassa a simples decodificação de palavras, constituindo-se como uma atividade complexa de construção de sentidos.

Sabemos que a leitura é de fundamental importância na vida do indivíduo e que, a escola, no cumprimento de sua função social, deverá desenvolver na criança que nela confia sua formação, competência e habilidade.

Assim prepará-la para agir conforme as exigências da sociedade da qual está inserida dentro dos

padrões do processo de ensino <sup>3</sup>aprendizagem. Aquisição da leitura é uma abordagem cognitivista, onde Piaget procura estudar como o indivíduo constrói seu conhecimento e quais os processos de pensamentos presentes no homem desde sua infância a idade adulta, ou seja, suas fases de desenvolvimento.

Adotamos o pensamento construtivista de Emília Ferreiro para fundamentação da problemática da aquisição da leitura, essa autora realizou estudos das fases da aquisição da leitura. Emília Ferreiro diz que:

O construtivismo não é um método para a prática pedagógica. No entanto, o construtivismo contribui para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado, e, nesse sentido, influencia na definição dos objetivos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica. (FERREIRO,1999, p. 65)

Partindo desse princípio, limitamos nossa pesquisa em duas escolas públicas, a *Escola de Ensino Fundamental Lídia Alves Cavalcante* e Escola de Ensino Fundamental Valmiquie Sampaio de Albuquerque do município de Itaitinga, pois, encontramos nelas a problemática dessa pesquisa nos alunos dos 6º anos com muita dificuldade na leitura e escrita e na tentativa de buscar soluções para essa, buscamos fundamentações em Documentos Oficiais.

Primeiro, constatamos os direitos da educação para o desenvolvimento do indivíduo no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu Art. 53 que determina:

**Art. 53.** A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

**Parágrafo único.** É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ECA, 1990, Art. 53)

Com a leitura desse Artigo vimos que atualmente há uma deficiência na aprendizagem dos educandos não somente no local de pesquisa, mas, nas instituições educacionais do Brasil e nos questionamos:

Quais os motivos e as razões que levam os educandos sentirem dificuldades na leitura e escrita em nossa contemporaneidade? Como solucionar essa problemática?

Esses questionamentos vieram da angustia encontrada nos professores do local de nossa pesquisa, eles nos perguntavam: Quais os mecanismos que podemos utilizar para sanar essa problemática? Como levar essas crianças a desenvolverem seu processo de leitura e escrita? A partir desses questionamentos, elaboramos os questionários que aplicaríamos aos sujeitos da pesquisa, para sistematização de nosso trabalho de pesquisa.

Certamente que para suprir as carências de leitura e aprendizagem das crianças das escolas, é necessário desenvolver projetos que motivem o alunado a procurar melhorias para sua vida, pois, a viabilidade e concretização desses projetos permitem aos educandos conhecer e dar novos significados à sua vida educacional e social, levando-os a rever, procurar e refazer seu processo de construção de sua aprendizagem.

Sabemos da importância da leitura para o desenvolvimento da escrita de nossos educandos, sua aprendizagem plena está ligada aos atributos linguísticos, culturais, sociais e a formação dele como sujeito e assim lhe permitir a aquisição do conhecimento, esse seja como viabilização de sua atuação educacional e social de preparação para o mercado de trabalho que se

encontra tão seletivo atualmente.

Sendo assim, surge à necessidade de discutirmos sobre o processo de aquisição da leitura e escrita nas series iniciais do local de nossa pesquisa.

Assim, devemos tratar dos conceitos de leitura e escrita permeados ao longo da história da nossa educação com fundamentação em importantes pesquisadores que deixaram grandes obras referentes ao tema em questão. Mas, é relevante questionarmos que, esse desenvolvimento depende do contexto de leitura e escrita em que a criança estiver enquadrada, pois, os estágios de seu progresso so de leitor e escritor podem acontecer concomitantemente e não sequencialmente.

Esse pensamento é reforçado no que dizem Santos e Navas (2002), as crianças podem sofrer a influência das diferenças individuais que demonstram perfis de aprendizagens distintas, eles afirmam que:

*[...]. Existem elementos que todas as crianças precisam aprender para que se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para alcançá-las (SANTOS e Navas, 2002, p. 12).*

A leitura é sem sombra de dúvida, uma fonte de conhecimento que traz para o indivíduo estímulos e motivação para que se desenvolva educacional e social e quando gosta de escola esse processo se torna mais prazeroso e facilmente a criança se desenvolve dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A leitura para a criança é uma satisfação pessoal, pois, ela contribui na construção de uma escrita que lhe é exigida nas instituições educacionais, ela tem acima de tudo, a finalidade de formar leitores competentes, com função de escritores qualificados.

Sendo assim, o espaço de construção da leitura se torna um processo no qual o educando realiza um trabalho ativo a partir de seus conhecimentos, fato que lhe trará prazer em mostrar. Esse pensamento é reforçado no que nos diz os PCN (1997), de acordo com

esse documento oficial relacionado a educação, a leitura e sua decodificação, com atividades para uma compreensão:

*É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construído antes da leitura propriamente dita (PCN, 1997, p.53).*

A história nos mostra que a língua é um sistema de significados sociais que possibilita os indivíduos darem significados ao mundo que os rodeiam e a realidade que vivenciam na sociedade.

Portanto, a leitura não é apenas aprender palavras, mas, acima de tudo distinguir seus significados culturais para que, com eles, as pessoas do meio social entendam e interpretem a realidade ao seu redor.

Sabemos que a pessoa que pratica a leitura constantemente e organizadamente se torna um leitor convicto das diversidades de gêneros textuais presentes no mundo educacional e social e a partir da ideia de que a leitura é uma pratica social que o leva a se desenvolver cognitivamente.

No pensamento defendido por Vygotsky (1994), constatamos que esse leitor não atua não como um mero decodificador, mas, como alguém que assume papel atuante na busca de significação das leituras realizadas no seu cotidiano. Vejamos o que diz Vygotsky sobre o desenvolvimento e interação do indivíduo:

*O desenvolvimento não precede o ensino, mas desabrocha numa contínua interação contribuindo ao ensino, visto que as funções psicológicas nas quais se baseia a língua escrita ainda estão começando a surgir no momento da escolarização. Segundo Vygotsky (apud Souza e Silva, 1994, p. 44):*

Com esse pensamento percebemos que o processo de construção da escrita exige que a criança possua um espaço que favoreça a construção do que ela escreve. Falando de educação e desenvolvimento da criança, buscamos fundamentação do tema em outro importante Documento Oficial, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que diz em seu Art. 1º:

**Art. 1º.** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

**§ 1º.** Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

**§ 2º.** A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1988, Art.1º)

Perfeito esse Art. Para mostrarmos que a leitura e escrita da criança deve se desenvolver nas instituições educacionais, mas, sozinha não conseguirá alcançar qualificados seus objetivos, pois, esses só terão êxito se estiver contando com a parceria da família, por falar nesse pensamento, buscamos referencial em outro Artigo da LDB que referencia os princípios da educação em seus artigos 2º e 3º:

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB, 1994/96, Art. 2º e 3º)

É o sonho de todo educador, contar com a parceria da família, mas, imaginemos, a família é chamada a escola para se falar da dificuldade percebida pelo docente quanto a leitura da criança do 6º ano do Ensino Fundamental.

Mas, essa família, infelizmente, apresenta um quadro de desestrutura e responde ao docente que não pode fazer nada, se ela família nega uma parceria a escola, essa sozinha, embora busque meios não conseguirá alcançar os objetivos traçados para um ano letivo, não conseguirá desenvolver plenamente essa criança.

Sabemos que a compreensão da escrita, de suas funções e uso são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem da criança que cursa o 1º ano.

Mas, percebemos que não estão sendo alfabetizadas nessa referida série e chegam ao fundamental séries finais, sem uma base de leitura e escrita, pelo menos, isso é percebido nos locais escolhidos para essa pesquisa.

É notório que a consciência que a criança tem da linguagem oral que traz para dentro da escola, difere do que lhe é exigido para aprender a ler e escrever de maneira diferente a sua pronúncia, nesse momento é exigido do educador que pretende transformar a leitura em um objeto de aprendizagem, preservar sua natureza e complexidade sem descaracterizar a linguagem do<sup>4</sup>educando.

Esse fato significa que ele deverá trabalhar com a diversidade que caracteriza a leitura levando em conta a leitura previa que seu educando traz, o importante é que busque maneiras de motivação que envolva seu aluno a buscar sua formação no contexto da leitura e escrita que lhe é apresentada.

Esse pensamento é fundamentado no que diz Emília Ferreiro (1995). Vejamos, o que essa autora ressalta sobre a leitura e escrita. Segundo Ferreiro:

*A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e “cuja aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. A escrita não é um produto escolar, mas sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e sendo um objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções culturais. Ou seja, a produção da escrita começa antes da escolarização. (FERREIRO, 1995, p. 42).*

Segundo Silva (2006, apud Jean Piaget): “a criança aprende a partir de suas relações com o objeto do conhecimento”. Ele desenvolveu o estudo de que a criança passa por estágios de desenvolvimento cognitivo que são:

- Sensório-motor; criança de 0 a 2 anos;
- Pré-operatório; criança de 2 a 7 anos;
- Operacional concreto; criança de 7 a 11/12 anos;
- Operacional formal; criança de 11/12 anos em diante.

Podemos dizer que, os estágios podem acontecer concomitantemente e não sequencialmente, isso depende do contexto de leitura e escrita ao qual a criança estiver convivendo e podem sofrer influência das diferenças individuais.

As crianças, que demonstram perfis de aprendizagem distintamente, o teórico defende que cada criança tem sua fase para desenvolver seu cognitivo. Veremos os processos de leitura posteriormente, as dificuldades de sua aquisição, destacaremos as dificuldades de aprendizagem

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura do mundo em que está enquadrada, defende ainda que a palavra tirada do mundo de vivência da pessoa amplia o desenvolvimento de sua leitura relacionada ao seu mundo.

Todo ser para se desenvolver precisa de uma leitura e escrita fluente, quando uma criança, não se desenvolve nesse processo educacional, há uma necessidade de procura para uma solução da problemática apresentada, podemos aí procurar profissionais que auxiliem essa criança a desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem, já que ela tem o direito garantido por lei, cabendo assim, uma investigação científica mobilizando profissionais de saúde para auxiliar o profissional da educação na procura de alternativas para o desenvolvimento sócio educativo da criança.

A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer esse mundo, ficamos sem entender, porque a criança sente dificuldade em sua aprendizagem de aquisição de leitura e escrita, defendemos que esse processo deve estar relacionado ao modo de ver o mundo da criança, só assim se desenvolveria sem dificuldades.

Assim, podemos dizer que a capacidade de desenvolvimento da criança lhe possibilita o acesso consciente às mediações de aprendizagem e estas se constituem em um objeto específico de seu conhecimento como sujeito de uma sociedade da qual estar inserido. Portanto, a estimulação da aprendizagem se converte num fator decisivo de influência sobre o nível de processamento das informações e da construção de sua vida.

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTADAS  
PELOS ALUNOS DOS 6º ANOS DA ESCOLA VALMIQUE  
SAMPAIO DE ALBUQUERQUE E LÍDIA ALVES  
CAVALCANTE**

As dificuldades de aprendizagem vem sendo um fator preocupante para os educadores, familiares e sociedade, esse problema é discutido e refletido sobre as causas que podem estar relacionados a fatores exteriores ao indivíduo ou mesmo inerente a ele, e podem ser decorrentes de situações adversas à aprendizagem como seu déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômico, problemas cognitivos e neurológicos.

As dificuldades de leitura e escrita encontradas nos locais da pesquisa, nos fizeram coletar dados que nos norteassem a traçar mapeamentos das maiores dificuldades relacionadas a leitura e escrita dos 100 alunos dos 6º anos da Escola Lídia Alves do município de Itaitinga e 100 da Escola Valmique Sampaio, após realizar discussões com o corpo docente, tentamos traçar ações que amenizassem a problemática encontrada nas escolas supracitadas.

As queixas mais mencionadas pelo corpo docente das instituições de ensino escolhidas como locais para pesquisa foi a falta de parceria com os pais dos sujeitos da pesquisa, pois, esse grupo percebem as dificuldades de aprendizagem e até citaram estratégias para combatê-la.

Mas, o grupo gestor não se manifesta na execução dessas e não apoia o grupo docente que não encontra uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativamente com esses educandos, uma das barreiras citadas é que a sala contém alunos com necessidades educacionais especiais e eles, pelo menos, a maioria deles não cursam nenhuma didática especial que possam auxiliá-los.

Portanto, fazer com que os alunos dos 6º anos consigam superar as dificuldades apresentadas, que, muitas vezes são causadas por déficits cognitivos, físicos, ou afetivos, representa fazer uma investigação detalhada com a finalidade de superar a problemática para isso, os profissionais docentes precisam acreditar na construção de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Melhorias essas que levem o quadro de alunado superar as dificuldades e os transformar socialmente, educacionalmente e psicologicamente, pois, isso só o processo educativo pode proporcionar a esses educandos.

Naturalmente que, ao superarem suas dificuldades, os alunos terão sua autoestima elevada e o prazer pela educação se manifestará, levando-os a prática de cidadania, e desenvolvimento de aprendizagem da leitura e escrita.

Ao refletirmos sobre o verdadeiro sentido da palavra dificuldade de aprendizagem, várias suposições vieram a nossa mente, quando observamos as salas dos 6º anos da escola *Lídia Alves e as do Valmique*, vimos uma mansidão de diversidades para definir essa tal dificuldade de aprendizagem.

Nelas encontramos crianças com incapacidade de transcrever uma simples tarefa da lousa, outras que nem seu próprio nome sabem escrever, crianças que até encontrar uma página do livro não conseguem, então entendemos o verdadeiro sentido da dificuldade de aprendizagem.

Em contrapartida, vimos alunos dominando a leitura e escrita, com esses fatos observados, nos certificamos que aquelas salas seriam o lugar certo para desenvolvermos nosso trabalho de pesquisa, pois, as incapacidades daquelas crianças para realizar suas atividades nos deram entendimento de como iríamos elaborar os questionários a serem aplicados aos sujeitos da pesquisa.

Pegamos definições de pesquisadores sobre dificuldade de aprendizagem, um deles, Grigorenko (2003), de acordo com esse autor, dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio, ele diz que:

*Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir,*

*pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos (GRIGORENKO, STERNBERG, 2003, p.29)*

A definição do autor nos leva a uma reflexão sobre essa dificuldade de aprendizagem que a criança apresenta e que devemos procurar meios para solucionar essa problemática.

Psicólogos como: Wallon, Piaget escreveram que as dificuldades de aprendizagem seriam fases vivenciadas pelas crianças e que as mesmas divergem de acordo com alguns fatores que as rodeiam. Wallon, diz que:

Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creiam redutíveis um ao outro, mas porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma de suas relações recíprocas. (WALLON, 1951 apud ZAZZO, 1978, p. 51).

Esse pensamento mostra que ao iniciar um processo de leitura, a maioria dos alunos, tendem a ver as palavras como imagens, criando uma forma própria de entender essa leitura embora sejam direcionadas por um docente com um padrão definido.

Eles sentem dificuldade para compreender o método utilizado de que uma palavra é composta de letras usadas em combinações para que elas se formem e que correspondem ao som que falam.

Assim, nos reportamos aos princípios descritos por Vygotsky e Piaget: “a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive”. Para esses autores, sujeito aprende com o meio em que estar inserido.

Entendemos com essa afirmação que ao lado dos processos cognitivos que a criança traz de elaboração absolutamente pessoal, embora viva nas instituições educacionais um contexto específico que lhes dar informações específicas condicionando-os as

suas possibilidades afetivas de aplica-las nas situações que vivenciam, essas crianças precisam obedecer às regras pré-estabelecida.

Percebemos no pensamento desses teóricos que a dificuldade de leitura envolve vários fatores, sobre esses fatores, Vygotsky (1979) diz que:

*Ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, ela tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e produzi-la em símbolos alfabéticos que tem de ser memorizado e estudado de antemão (Vygotsky, 1979, p. 134).*

Entendemos com a afirmação de Vygotsky que a dificuldade de aprendizagem poderia ser um distúrbio psicológico que naturalmente causará problemas nas crianças que a tem e se manifesta quando essa criança inicia seu processo de leitura e escrita em sua fase de alfabetização (período em que deveria iniciar e decodificar as palavras).

Outra coisa que entendemos é que entre a criança e o saber próprio de sua cultura, devemos como educadores que somos, valorizar os inúmeros agentes que mediam a aprendizagem, mas, o educador sozinho não é capaz de alcançar seus objetivos, pois, embora professor e escola sejam agentes privilegiados da sistemática pedagógica planejada, precisam da instituição mais importante na vida da criança, a família, se formarem uma compacta parceria, os objetivos e intenções assumidas serão alcançadas e as dificuldades desaparecerão.

Esse pensamento nos leva a uma reflexão, alfabetizar não é fácil, esse processo envolve vários fatores que precisam estar compactados para que o sucesso de sanar as dificuldades de aprendizagem, a criança não venha sofrer com as barreiras encontradas nas fases de seu desenvolvimento. Para Cagliari (2006):

*Até mesmo a forma gráfica da escrita não é bem compreendida pela escola. Dissemos, sem pestanejar que usamos um sistema alfabético. Na verdade, esse sistema não possui uma única forma e nem é completamente alfabético. (CAGLIRI, 2006, p. 96).*

Percebemos no pensamento do autor que a construção do conhecimento implica numa relação entre elementos para chegar a um sistema alfabético, mas Vygotsky referenciou a construção do conhecimento entre sujeito e meio.

Não é fácil conceituar dificuldade de aprendizagem, vemos que a área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações dos educandos, pois, muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que os deixam paralisados e não desenvolvem seu processo de aprendizagem, precisando assim, se buscar alternativas sobre meios de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades apresentadas pelos alunos podem estar relacionadas a vários fatores e os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam estar atentos ao primeiro sinal da dificuldade apresentada por eles, podendo ser essa dificuldade um fator orgânico ou emocional sendo de suma importância, que essas crianças sejam auxiliadas por profissionais competentes da área da saúde que aliados ao professor ajudem a criança a sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Nos dias atuais, a dislexia é a dificuldade mais conhecida e que vem tendo grande repercussão no meio da educação, mas, devemos ter muito cuidado, pois a dificuldade pode estar atrelada a outros sérios problemas como: disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o que mais se tem visto falar, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Para entendermos a relação entre dificuldade de aprendizagem e os distúrbios mencionados no

parágrafo acima, descreveremos a definição desses segundo teóricos que os definiu. Primeiro disgrafia. Torres e Fernández (2001) definiu assim a disgrafia: etimologicamente, disgrafia como um derivado dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma “perturbação” de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do indivíduo. (TORRES e FERNANDES, 2001, p.13).

Como vemos na definição desse autor, a disgrafia além de afetar psicologicamente a criança, afeta consideravelmente sua escrita e sua leitura precisando assim, de um olhar especial por parte do educador. Já para Almeida 2010 disgrafia tem certos aspectos como:

Aspectos como a má formação nos anéis; letras colocadas umas sobre as outras; grandes espaços em branco, com pequenas bolas nas letras; força exagerada, chegando a marcar outras páginas do caderno; traços descontrolados, letras que dançam nas linhas; inversão de letras (escrita em espelho). São observados já nos primeiros anos de alfabetização por parte de um profissional atento, ou que já estudou algo nessa área (ALMEIDA, 2010, p. 34).

Naturalmente esses aspectos dificulta o desenvolvimento das habilidades das crianças para com a aquisição da leitura e escrita. Como descrito anteriormente a dislexia é a dificuldade mais conhecida no meio da educação, e, é ela que definiremos, segundo a visão de alguns estudiosos.

Como a dislexia representa um distúrbio de aprendizagem quanto mais cedo ela for diagnosticada, mais precocemente a criança que a apresenta poderá ser auxiliada. A IDA (International Dyslexia Association) definiu a dislexia da seguinte maneira.

Dislexia é um dos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Essas dificuldades na decodificação de palavras

simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança, no processo de aquisição da linguagem falha com frequência, incluídos aí os problemas de leitura, aquisição e capacidade de escrever e soletrar (IDA – International Dyslexia Association – 2002, p. 23)

Pela definição, constatamos que a dislexia não tem como causa falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com acuidade visual ou auditiva como causa primária.

Dificuldades no aprendizado da leitura, em diferentes graus, é característica evidenciada em cerca de 80% dos disléxicos, diz o Dr. Norman Geschwind, M.D., professor de Neurologia da Harvard Medical School; professor de Psicologia.

Assim como a **Dislexia** e a **Disgrafia** afetam o desenvolvimento da aprendizagem, a **Dislalia** que é a perturbação na articulação de palavras por lesão de algum dos órgãos fonadores, a **Disortografia** que é a dificuldade do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva e a **Discalculia** que é um problema biológico e inato que nada tem a ver com aspectos do ambiente afetando a capacidade da criança em aprender matemática, são distúrbios que afetam a aprendizagem.

Após descrevermos sobre as dificuldades de aprendizagens, precisamos retratar sobre as concepções acerca dessas dificuldades onde o professor é considerado o ser mais importante como personagem para identificação dessas dificuldades e encaminhar as crianças para profissionais que venham auxiliá-las como: psicólogo e psicopedagogo, juntos darão oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças.

## CONCEPÇÕES ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Como veremos há várias concepções que denominam a dificuldade de aprendizagem, essa problemática vem ao longo dos anos, sendo alvo de discussões dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois, o aprendizado do sujeito é uma tarefa em constante modificação e passa por diversas alterações.

Para um aprendizado pleno, os sujeitos envolvidos de acordo com as experiências na sociedade e o anseio carregado com o mesmo. Segundo Smityh, Strick (2001) há dificuldades de aprendizagem que envolve problemas, o autor ressalta que:

*Dificuldades de aprendizagem são “... problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”.*  
(SMITYH, STRICK, 2001, P.14)

A citação do autor nos leva a refletirmos e fazermos indagações: Será que a dificuldade de aprendizagem é um distúrbio? Como combatê-lo? Será que só a ajuda de um psicólogo amenizará essa deficiência de aprendizagem? Essas são indagações necessárias para que entendermos os motivos que levam as crianças apresentarem dificuldades de aprendizagens, assim, buscaremos as definições de dificuldade de aprendizagem e distúrbios.

Ao buscarmos as definições dos termos relacionados percebemos equívocos que levam a constatação de erros perante as concepções das dificuldades de aprender das crianças, isso talvez aconteça pela interpretação, às vezes, incorretas desses termos.

Nossas buscas mostraram que o termo distúrbio de aprendizagem aparece na literatura como sinônimo de outros termos como: dificuldade escolar, problema de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem e, até mesmo, pela tradução errada do termo inglês “learning disabilities”. Verificamos no dicionário os seguintes significados:

- Sobre **distúrbio**: como perturbação orgânica ou social;
- **Dificuldade**: caráter de difícil, aquilo que o é, obstáculo, óbice, situação crítica;
- **Aprender**: tomar conhecimento de tornar de algo, retê-lo na memória graças a estudo, observação, experiência, etc.

De acordo com as ideias do psicólogo Skinner sobre aprendizagem, ele a definiu como:

Aprendizagem é uma mudança na probabilidade da resposta do indivíduo onde ele deverá especificar sob as quais essas respostas acontecem e que a execução de um comportamento é essencial, mas, não é isso que afirma a existência de uma aprendizagem, tendo a necessidade de sabermos a natureza do comportamento, bem como se entenda o seu processo de aquisição (SKINNER, 2005, p. 121).

Percebemos na citação do psicólogo que o grande foco de seus estudos sobre aprendizagem não deve ser a ação que o indivíduo emite em si, mas sim, as contingências do qual o comportamento é função.

Vimos ainda nos estudos de Skinner o professor como um dos principais elementos para aprendizagem do sujeito. A ideia do autor a esse respeito se torna evidente quando ele menciona em seus estudos que: *“ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem, quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é”* (SKINNER, 1972, p. 04). Essa citação mostra que o professor é essencial para uma boa aprendizagem.

Falando em aprendizagem e distúrbios, nos deportamos para a atual política educacional que prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, por algum motivo como: deficiência física, cognitiva ou dificuldade de aprendizagem são excluídas do sistema escolar.

Sabemos que a <sup>5</sup>escola exerce uma função social, sobre essa, Soares (1998) ressalta que a responsabilidade de um ensino eficiente para os

educandos só aumenta. Segundo esse autor:

*A escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social. (SOARES, 1998, p. 43).*

Percebemos na afirmação de Soares que a escola tem a função primordial de propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam de forma consciente, consistente e sistematicamente com os mecanismos que lhes são oferecidos para a apropriação de conhecimento.

Para falar da escola, devemos ressaltar a história da educação brasileira e os desafios enfrentados por esta para sanar a problemática do fracasso escolar ainda acontecer nos dias atuais. Segundo Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) mencionam que:

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em se tentar explicar o fracasso escolar, o qual tem sido denunciado pelos altos índices de repetência e evasão, ocorridos nos últimos anos (CARNEIRO, MARTINELLI e SISTO, 2003, p. 149)

Paulo Freire relata que para a educação ter sucesso ela deve ser ministrada com humanização buscando a construção de uma vida social digna, livre e justa, partindo sempre da realidade do educando.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos devem ser levadas em conta, não como fracassos, mas sim, como desafios a serem enfrentados, e, ao se trabalhar respectivamente as dificuldades existentes na vida deles lhes dar a oportunidades de ser e de se reconstruir enquanto ser humano e indivíduo dentro da sociedade. Segundo Okano et al (2004):

O manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, e muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das

crianças em programas especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar (OKANO, 2004, p. 48).

Naturalmente que, às vezes, esses mecanismos não são prazerosos, e, dessa forma a escola exclui, reduz, limita os educandos, alguns não suportam e se rebelam causando indisciplina, outros se evadem porque o ambiente escolar pelo aspecto físico, condições de trabalho do professor que não são boas por não contar com o auxílio do grupo gestor da instituição.

Tem ainda a preocupação pela falta de material didático entre outros, todos esses fatores refletem na não motivação para com seu alunado e aumenta os índices de repetência e evasão escolar de muitos alunos que não conseguem desenvolver sua leitura e escrita.

Segundo Soares (2003): *“A inadaptabilidade dos alunos, e a norma culta do padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados”*. (Soares, 2003, p.123).

Podemos analisar as questões sobre leitura e escrita fundamentalmente que ela está ligada à concepção de linguagem e o que é ensinar e aprender. Sendo a escolarização feita na instituição escola, então, essa concepção passa a ser obrigatoriamente de responsabilidade dela (escola) que é: *“levar os alunos a ler e escrever”*.

Mas, será que sozinha conseguirá alcançar os objetivos traçados? Essa é a questão primordial. Segundo Cagliari (1989):

*Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos linguístico. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade.* (Cagliari, 1989: 26)

Estamos discorrendo nesse capítulo sobre dificuldade de aprendizagem, mas, para falar dessa

dificuldade temos que saber, o que é aprendizagem. Buscando resposta encontramos no site Brasil Escola uma definição, ele, site, diz que:

*Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.* (SITE BRASIL ESCOLA, visitado, 29/09/2016)

Mas, para Alves (2007), a aprendizagem é uma modificação do comportamento, seu pensamento diverge com o anterior. Segundo Alves, a aprendizagem tem uma caracterização sistematizada. Alves diz que:

*A aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência. E pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.* (ALVES, 2007 p. 39).

Temos também a teoria psicológica da aprendizagem do Construtivismo desenvolvido por Emília Ferreiro que afirma que essa teoria não é um método onde o sujeito envolvido nessa teoria usa sua inteligência para aquisição do conhecimento para a aprendizagem para a vida. Vejamos o que Ferreiro coloca sobre a teoria que ela defende:

*Não é certo afirmar que o construtivismo seja um método de ensino, já que esta teoria psicológica da aprendizagem se volta para compreensão de como o sujeito aprende e não para a questão de como o/a professor/a deve ensinar. O construtivismo não é um método de ensino, voltado para como o/a professor/a deve ensinar, pelo contrário, é uma teoria psicológica da*

*aprendizagem que tem como objeto a psicogênese da inteligência e dos conhecimentos, portanto, voltada para como o sujeito aprende. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1989, p. 153).*

O pensamento de Ferreiro e Teberosky é que o construtivismo é uma teoria psicológica da aprendizagem. De acordo com Mendes (1995), sobre as concepções que um indivíduo possui resultam de:

Um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, tornando-o capaz de identificar um fenômeno, de descrever suas características e como se manifesta, de explicar sua ocorrência, estabelecendo relações entre eventos determinados e consequentes, e de intervir no fenômeno por meio da derivação de estratégias (MENDES, 1995, p. 89).

As concepções retratadas servem para a continuação de nosso tema, falando sobre a leitura seu desenvolvimento e como o indivíduo adquire a leitura, definimos termos que se diferem, mas que, são interpretadas erroneamente como citamos.

#### **A LEITURA COMO BASE DA APRENDIZAGEM E DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Ao buscarmos a importância da leitura para o processo de aprendizagem, pois, ela é um dos problemas geradores de nossa pesquisa, constatamos que a especificidade da leitura é desenvolvida pelo professor alfabetizador.

Sabemos que a fase de alfabetização da criança busca ressaltar os pontos que parecem essenciais para que a leitura possa se tornar uma base real de conhecimento das fases seguintes do aluno, ela deve fugir do tradicional esquema de repetição de letras e textos.

A função da utilização da leitura para a classe estudantil é defendida por toda sociedade, inclusive as pessoas desprovidas de recursos, é consenso de que o

ato de saber ler se torna o meio mais seguro para a ascensão profissional, além de garantir um comportamento social aceitável de tratamento para com os demais membros dessa sociedade e acima de tudo contribui na tomada de consciência acerca das condições que afetam a vida diária do ser humano que se apodera da leitura. Para Silva e Zilberman a leitura é:

*De acordo com Silva e Zilberman (1988) acertar na leitura é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar e compreender um texto é reproduzir a ideia na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e o livro didático apontam como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos (SILVA E ZILBERMAN, 1988, p. 69)*

Vemos na citação dos autores que de todos os desafios enfrentados pelos educadores brasileiros da educação básica, ensinar leitura para os alunos é o maior de todos, pois, ensinar leitura não se restringe apenas em decifrar códigos, mas interpretar o que se ler e levar esses alunos a ter o hábito de ler.

Mas, não é fácil conscientizar o alunado a realizar leitura diária, seja por prazer, seja para estudar ou se informar que a prática da leitura leva o leitor a aprimorar seu vocabulário e tornar seu raciocínio dinamizado para a interpretação da verdadeira leitura e o significado para as várias fases de sua vida estudantil, social e profissional.

Para o desenvolvimento da leitura, diversos teóricos apontam que a criança percorre diferentes níveis de conhecimento ao longo desse processo. Conforme Angela Kleiman (1989), tais níveis são mobilizados durante a realização da leitura e contribuem diretamente para a construção de sentidos.

O primeiro nível corresponde ao conhecimento linguístico, entendido como o saber implícito que o falante nativo possui acerca de sua língua materna. Trata-se de um conhecimento, em grande parte, não

verbalizado, mas que permite ao indivíduo compreender e utilizar a língua de forma natural em diferentes situações comunicativas.

O segundo nível refere-se ao conhecimento textual, constituído pelo conjunto de noções e conceitos relacionados à organização dos textos. Esse conhecimento possibilita ao leitor reconhecer diferentes gêneros e tipologias textuais, como narrativas, descrições e argumentações, favorecendo a interpretação de sua estrutura e finalidade.

O terceiro nível diz respeito ao conhecimento de mundo, também denominado conhecimento enciclopédico. Esse nível compreende os conceitos, experiências e relações que o leitor acumula ao longo da vida e que são acionados no momento da leitura. Tais saberes organizam-se em esquemas mentais e estão diretamente associados à visão pessoal e às crenças de cada sujeito.

Dessa forma, a leitura resulta da articulação entre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, tornando-se uma atividade dinâmica e interativa, na qual o leitor participa ativamente da construção dos significados (KLEIMAN, 1989).

Pelos níveis apresentados por Kleiman, quanto mais a criança for exposta a todo e qualquer tipo de texto, mais extremos dando oportunidades para analisar as ideias e conceitos, acima de tudo, dando-lhe privilégios de compreensão do que esteja lendo, ou seja, se desenvolve plenamente através da leitura que realiza.

Sabemos que existem diferentes estruturas textuais e tipos de discursos que são de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia, reflexão e desenvolvimento da criticidade de nosso alunado, esse adquirido através do seu desenvolvimento de leitura e escrita.

Queremos ressaltar que o uso da leitura como pretexto para se ensinar gramática leva a restrição das possibilidades de construção e compreensão dos

sentidos do texto que a criança esteja lendo, ou produzindo.

Devemos colocar para a criança que está iniciando sua leitura, textos prazerosos para que viajem no mundo da fantasia e queira ler mais e mais, assim, sua dificuldade de leitura sanará.

Diante de tantas dificuldades encontradas na atualidade de desenvolver a leitura nas crianças, vemos uma luz no fim do túnel, seria o uso da informática, já que nossas crianças estão totalmente integradas a esse mundo tecnológico.

Segundo Schlunzen (2000): “a informática pode tornar o aluno construtor de novos conhecimentos dentro de um ambiente construcionista, contextualizado e significativo, que é definido”. Esse afirma ainda que:

*[...] como um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas ideias. Tal ambiente propicia a resolução de problemas que nascem em sala de aula e os alunos, juntamente com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faça parte de sua vivência e contexto (SCHLÜNZEN, 2000 apud LIMA et al., 2007, p. 31).*

Com a visão desse autor, percebemos que poderemos criar materiais que nos auxiliará no desenvolvimento da leitura de nossos educandos, materiais que eles tenham prazer em manuseá-lo no processo de leitura e escrita.

Pena que as escolas públicas não tenham disponibilidade de muito material didático para criação de jogos, ou outro material que venha envolver nosso alunado e esse venha desenvolver seu processo de leitura e conseqüentemente sua escrita, já que esses processos andam interligados. Vejamos o que é o processo de leitura.

Podemos aliar o conceito de leitura ao processo de aquisição das capacidades de leitura e escrita e principalmente da prática social das capacidades das

crianças, sendo assim, a leitura insere os leitores para um conhecimento e significados, habilitando-os a decifrar a imensidão de significados difundidos na leitura do mundo em que estão inseridos.

Salientamos que o hábito de leitura amplia a noção de tudo que cerca a criança e acentua a visão de mundo em âmbitos culturais e intelectuais. Para Mindin, **“é fundamental facilitar o acesso das pessoas aos livros”**, isso as habilita a leitura, independente do gênero e da idade, isso faz parte do processo de leitura.

Ao apontarmos as perspectivas de leitura como ponto de transformação e aprendizado na vida do educando, mostramos que a leitura se faz essencial e é necessário observarmos e estudarmos as maneiras pelas quais essas contribuem para ele. Sendo assim, ler não é apenas um ato cognitivo, mas também um ato social e profissional.

## O PROCESSO DE LEITURA

O processo de leitura constitui etapa fundamental no desenvolvimento do educando e, na contemporaneidade, representa um desafio aos profissionais da educação diante dos múltiplos fatores que envolvem o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, diversos estudiosos contribuíram para a compreensão desse fenômeno e para a elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes.

Segundo Lev Vygotsky (2003), a aprendizagem deve estar centrada na atividade do aluno, cabendo ao professor orientar e mediar esse processo. Já Emília Ferreiro (2002) destaca que a leitura se desenvolve por meio da interação entre aspectos cognitivos, motores e socioculturais.

Para Magda Soares (2002), tornar-se alfabetizado significa não apenas dominar a técnica da leitura e da escrita, mas participar das práticas sociais letradas, produzindo impactos sociais, culturais e cognitivos. Nessa mesma direção, Luiz Carlos Cagliari (1997) afirma que a leitura é uma das atividades mais

relevantes da escola, pois permite ao indivíduo compreender o mundo e ampliar conhecimentos.

A leitura não se resume à decodificação de palavras, mas envolve processos de compreensão, interpretação e retenção das informações. Conforme Cabral (1986), o leitor inicialmente identifica símbolos escritos, depois compreende o texto, interpreta sentidos implícitos e, por fim, retém conhecimentos para aplicá-los em novas situações.

Desse modo, a leitura deve ser entendida como prática social e cognitiva indispensável à formação humana. Cabe à escola promover estratégias significativas que considerem a realidade do aluno, favorecendo o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e participativos na sociedade contemporânea.

## ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As dificuldades de leitura e escrita exigem compreensão ampla do processo de alfabetização e intervenções pedagógicas fundamentadas teoricamente. Nesse sentido, Emília Ferreiro e Ana Teberosky afirmam que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita por meio de hipóteses sucessivas, evoluindo gradualmente até apropriar-se do sistema alfabético.

Segundo a Psicogênese da Língua Escrita, a aprendizagem ocorre em etapas, que vão desde níveis iniciais, nos quais a criança ainda não relaciona fala e escrita, até o nível alfabético, quando compreende o funcionamento social e linguístico da escrita. Nesse processo, o aluno não é sujeito passivo, mas participante ativo da construção do conhecimento.

Autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire defendem que a aprendizagem depende da interação entre sujeito, meio social e mediação docente. Assim, o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, promover situações significativas e estimular a reflexão crítica.

No que se refere à escrita, pesquisadores apontam que sua aquisição envolve planejamento, textualização e revisão, além do domínio progressivo do código escrito. Já as dificuldades de aprendizagem podem decorrer de fatores pedagógicos, emocionais, cognitivos e socioculturais, demandando acompanhamento adequado.

Dessa forma, leitura e escrita devem ser trabalhadas de maneira contextualizada, com práticas de letramento que relacionem linguagem e vida social. Cabe à escola desenvolver metodologias inclusivas e significativas, capazes de formar sujeitos críticos, autônomos e participativos.

### **ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

As dificuldades de leitura e escrita constituem tema central nas discussões educacionais, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Compreender esse processo exige reconhecer que alfabetizar não se resume ao ensino mecânico de letras e sílabas, mas envolve a construção gradual de conhecimentos linguísticos, cognitivos e sociais. Nesse sentido, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) defendem que a criança formula hipóteses sobre a escrita desde muito cedo, reorganizando-as progressivamente por meio da interação com o meio e com os materiais escritos.

Segundo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a aprendizagem ocorre em níveis evolutivos, que vão da fase pré-silábica ao nível alfabético. Na etapa inicial, a criança ainda não estabelece relação entre fala e escrita. Posteriormente, passa a perceber correspondências sonoras, até compreender o funcionamento do sistema alfabético. Tal perspectiva rompe com a ideia de que o aluno é mero receptor de informações, compreendendo-o como sujeito ativo na construção do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nessa mesma direção, Lev Vygotsky (2003) afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica. Para o autor, o professor exerce papel essencial ao organizar experiências significativas, orientar o estudante e ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, o ensino da leitura e da escrita deve considerar a realidade social da criança e atribuir sentido às atividades propostas.

Também Jean Piaget (1969) contribui para essa discussão ao destacar que a criança constrói conhecimento na relação com o meio, elaborando e reelaborando hipóteses sobre o mundo. No campo da alfabetização, isso significa respeitar o estágio de desenvolvimento do aluno, valorizando descobertas, erros construtivos e avanços progressivos.

No contexto brasileiro, Paulo Freire (2008) amplia o debate ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para o autor, alfabetizar implica desenvolver consciência crítica e relacionar linguagem, cultura e realidade social. A leitura, portanto, não deve limitar-se à decodificação, mas favorecer compreensão, interpretação e transformação da realidade.

Quanto à escrita, estudos apontam que sua produção envolve etapas de planejamento, textualização e revisão. Escrever exige organizar ideias, selecionar vocabulário adequado, estruturar frases e revisar o texto produzido. Dessa forma, a escrita é atividade complexa que mobiliza competências cognitivas, linguísticas e comunicativas.

As dificuldades nesse processo podem decorrer de fatores diversos, como metodologias inadequadas, ausência de estímulos leitores, questões emocionais, dificuldades cognitivas ou desigualdades socioculturais. Por isso, a intervenção pedagógica precisa ser diagnóstica, contínua e individualizada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Diante disso, cabe à escola promover práticas de letramento significativas, inserindo a criança em

situações reais de uso da leitura e da escrita. O contato com livros, gêneros textuais variados, produção de textos e atividades contextualizadas contribui para a formação de leitores e escritores competentes.

Conclui-se que alfabetização, leitura e escrita são processos interdependentes e fundamentais à formação humana. Quando desenvolvidos com intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e sensibilidade às diferenças individuais, tornam-se instrumentos de autonomia, participação social e exercício pleno da cidadania.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A leitura e a escrita constituem competências essenciais para o desenvolvimento educacional, social e econômico de uma nação. Nesse contexto, compreender as políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil implica reconhecer sua relevância para a formação cidadã, para a redução das desigualdades e para a ampliação do acesso ao conhecimento.

No campo educacional, diversos teóricos destacam a centralidade da leitura no processo de aprendizagem. Paulo Freire (1989, p. 34) afirma que “ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo”, evidenciando que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de palavras e envolve consciência crítica e participação social. Na mesma direção, Jean Piaget (1981) ressalta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre sujeito e meio, sendo a leitura importante instrumento na construção do conhecimento.

Também Lev Vygotsky (1989) compreende a aprendizagem como processo social mediado, no qual o domínio da leitura e da escrita depende de estímulos adequados e da atuação pedagógica intencional. Já Henri Wallon (1992) destaca que o desenvolvimento humano envolve dimensões afetivas, cognitivas e motoras,

reforçando a necessidade de práticas educativas integradas.

Apesar de sua importância, o acesso à leitura no Brasil historicamente apresentou limitações estruturais. Segundo Oliveira (1994), até o início do século XX, as bibliotecas públicas eram escassas, fragmentadas e atendiam parcela restrita da população. Nesse cenário, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, com a finalidade de fomentar a produção editorial, organizar obras de referência e incentivar bibliotecas públicas em todo o território nacional.

Posteriormente, novas iniciativas buscaram ampliar o alcance das ações governamentais. Em 1992, foi instituído o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, marcando importante avanço ao incorporar a formação de leitores como responsabilidade do Estado. Em seguida, a Lei nº 10.753/2003, conhecida como Lei do Livro, fortaleceu o setor editorial e estabeleceu bases para políticas nacionais permanentes.

Nesse processo, destacou-se a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006, com foco na democratização do acesso ao livro, valorização da leitura, formação de mediadores e fortalecimento institucional das bibliotecas. O PNLL representou marco relevante ao articular governo e sociedade civil em torno de uma política pública estruturante.

Entretanto, os desafios permanecem significativos. Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) demonstram que parcela expressiva da população brasileira ainda apresenta dificuldades de leitura plena, o que impacta diretamente a inserção social, a empregabilidade e o exercício da cidadania.

Dessa forma, políticas públicas de incentivo à leitura devem ser contínuas, articuladas e socialmente inclusivas. Investir em bibliotecas, formação docente, acesso ao livro, tecnologias educacionais e práticas de letramento é condição indispensável para consolidar uma sociedade mais crítica, democrática e desenvolvida.

## PERSPECTIVA HISTÓRICO-FILOSÓFICA E PSICOLÓGICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao abordar a leitura e a escrita no contexto educacional, torna-se necessário compreendê-las a partir de fundamentos históricos, filosóficos e psicológicos, uma vez que tais processos ultrapassam a simples decodificação de símbolos e constituem instrumentos essenciais para o desenvolvimento humano. A aquisição dessas habilidades amplia horizontes, favorece a interpretação da realidade e possibilita ao indivíduo participar de forma crítica da sociedade.

Na perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky (1991) afirma que o ensino não deve limitar-se ao que a criança já desenvolveu, pois a aprendizagem é fonte de novos processos de desenvolvimento. Dessa forma, a escola assume papel decisivo ao promover experiências que estimulem o pensamento, a linguagem e a apropriação da leitura e da escrita.

Corroborando essa concepção, Alexei Leontiev (1967) destaca que a criança nasce em um mundo transformado historicamente pela ação humana. Para integrar-se a esse contexto, necessita apropriar-se da linguagem, dos instrumentos culturais e das formas de pensamento socialmente construídas. Nesse sentido, ler e escrever representam formas de inserção cultural e social.

Segundo Duarte (2007), a criança não possui aptidões prontas para desempenhar tarefas complexas, como utilizar a linguagem escrita. Essas capacidades são desenvolvidas por meio da apropriação do patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. Assim, a leitura deve ser entendida como prática construída socialmente, dependente das mediações educativas.

No campo da alfabetização, Emília Ferreiro (2001) ressalta que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo da escolarização formal. Desse modo, cabe ao professor criar um ambiente

alfabetizador que proporcione situações reais de uso da linguagem escrita, permitindo ao estudante compreender sua função social.

Nessa mesma direção, Magda Soares (2001) defende que não basta alfabetizar tecnicamente; é necessário promover o letramento, entendido como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. A escola, portanto, deve formar leitores capazes de utilizar a linguagem em diferentes contextos da vida cotidiana.

Sob o enfoque psicológico, a leitura e a escrita relacionam-se ao desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como memória, atenção, percepção e raciocínio. Morais (1995) afirma que o sistema cognitivo atua no reconhecimento, organização e processamento das informações, capacidades indispensáveis ao domínio da linguagem escrita.

Também Jean Piaget contribui ao demonstrar que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e meio. A criança reorganiza continuamente seus esquemas mentais, elaborando novas estruturas cognitivas. No processo de alfabetização, isso significa respeitar seu estágio de desenvolvimento e valorizar suas descobertas progressivas.

Quanto às abordagens pedagógicas, Isabel Solé e Ana Teberosky (2004) destacam que práticas mecanicistas, centradas apenas na repetição e codificação, mostram-se insuficientes. Em contraposição, perspectivas construtivistas e socioconstrutivistas compreendem a criança como sujeito ativo, que aprende por meio da interação com o outro, com a cultura e com a linguagem.

Outro aspecto relevante refere-se à distinção entre linguagem oral e linguagem escrita. Embora relacionadas, possuem naturezas diferentes. A linguagem oral emerge espontaneamente nas relações sociais, enquanto a escrita depende de ensino sistematizado, planejamento e acompanhamento pedagógico.

Dessa forma, a perspectiva histórico-filosófica e psicológica da leitura e da escrita evidencia que tais aprendizagens são processos complexos, influenciados por fatores sociais, cognitivos e culturais. Cabe à escola, por meio de práticas pedagógicas significativas, assegurar que a criança se aproprie dessas competências, desenvolvendo autonomia intelectual, consciência crítica e plena participação social.

### **PROCESSOS COGNITIVOS RELATIVOS À LEITURA**

Ao investigar a problemática das dificuldades de aquisição da leitura e da escrita em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, constatou-se, por meio de observações em duas escolas, a necessidade de compreender como tais dificuldades surgem e quais estratégias podem contribuir para sua superação. Nesse contexto, a leitura revela-se competência essencial à formação do indivíduo, pois favorece a autonomia, o exercício da cidadania e a participação crítica na sociedade.

Entre as diferentes abordagens analisadas — neuropsicológica, sociocultural e cognitiva — destacou-se a abordagem cognitiva, por enfatizar os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Conforme Cruz (2004, p. 72), o desenvolvimento dessa perspectiva possibilitou identificar processos subjacentes à aprendizagem da leitura, permitindo definir estratégias de avaliação e intervenção pedagógica.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como atividade cognitiva complexa, que mobiliza atenção, percepção, memória, pensamento e linguagem. Ler não significa apenas decodificar palavras, mas construir sentidos, estabelecer relações, inferir informações e compreender criticamente o texto. Assim, um leitor proficiente precisa perceber, memorizar, analisar, sintetizar, relacionar e avaliar informações durante o ato de ler.

Segundo Lev Vygotsky (1991), a linguagem escrita constitui uma função particular da linguagem,

desenvolvida a partir da linguagem oral. Dessa forma, a leitura depende da interação entre linguagem, pensamento e contexto social. O autor ressalta ainda que a linguagem exerce funções essenciais, como comunicar, regular comportamentos, planejar ações e generalizar conceitos.

No entanto, a aprendizagem da leitura pode apresentar obstáculos. Para Angela Kleiman (2002, p. 71), muitos iniciantes encontram dificuldades porque os textos frequentemente não correspondem ao seu nível de compreensão ou experiência leitora. A autora acrescenta que o processo tende a tornar-se mais simples quando a prática de leitura se torna contínua, ampliando o repertório lexical e semântico do leitor.

Jouve (2002) destaca que a leitura envolve múltiplos processos integrados. O processo neurofisiológico relaciona-se ao funcionamento da visão e do cérebro na identificação de signos escritos. O processo cognitivo refere-se aos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo acionados para compreender o texto. O processo afetivo envolve emoções, interesses e expectativas do leitor diante da leitura. Já o processo simbólico relaciona significantes e significados, enquanto o processo argumentativo permite ao leitor analisar, aceitar ou contestar ideias presentes no texto.

A dimensão afetiva também exerce papel relevante na aprendizagem. Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky reconhecem que aspectos socioafetivos influenciam a cognição e o desempenho escolar. Relações positivas entre professor e aluno tendem a favorecer segurança emocional, motivação e avanço nas aprendizagens.

Conforme Martins (1994), o processo afetivo da leitura manifesta-se em três níveis inter-relacionados. O nível sensorial envolve estímulos visuais, sonoros e táteis que despertam interesse. O nível emocional refere-se às reações subjetivas provocadas pelo texto. O nível racional, por sua vez, possibilita reflexão crítica, ampliação de conhecimentos e reorganização de ideias.

No campo interpretativo, Monroe destaca quatro componentes essenciais da leitura: percepção, compreensão, reação e integração. A percepção consiste na captação e interpretação dos estímulos visuais; a compreensão refere-se à atribuição de significado às palavras; a reação envolve julgamento intelectual ou emocional do texto; e a integração ocorre quando o conteúdo lido passa a compor a experiência do leitor.

No processo argumentativo, o leitor posiciona-se criticamente diante do texto, concordando ou discordando de seus argumentos. Nessa direção, Geraldi (1991, p. 69) defende que o texto deve ser entendido como ponto de partida e de chegada no ensino da língua, e não apenas como pretexto para exercícios gramaticais. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais valorizam práticas de leitura que estimulem argumentação, reflexão e expressão autêntica dos estudantes.

Diante do exposto, conclui-se que a leitura e a escrita resultam da articulação entre fatores cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais. Assim, a escola deve promover ambientes acolhedores e metodologias significativas, capazes de desenvolver leitores críticos, autônomos e competentes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

## **ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ITAITINGA**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que contribuem para a aquisição da leitura e da escrita em duas escolas públicas do município de Itaitinga. Como campo de observação, foram selecionadas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, por se constatar a necessidade de muitos estudantes desenvolverem competências relacionadas à leitura e à escrita nas escolas EEF Lídia Alves Cavalcante e EEF Valmique Sampaio de Albuquerque.

A observação ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2016. Na EEF Lídia Alves Cavalcante, localizada na Rua Carlos da Costa Carmo, nº 575, bairro Parque Santo Antônio, foram acompanhadas quatro turmas de 6º ano, totalizando 100 alunos com faixas etárias diversificadas. Na EEF Valmique Sampaio de Albuquerque, situada na Rua Józimo Gurgel de Araújo, s/n, Centro, foram observadas quatro turmas, com total de 120 estudantes.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória, tendo como base informações obtidas por meio de questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, além da observação direta das turmas. Conforme Antonio Carlos Gil (2007, p. 17), a pesquisa consiste em procedimento racional e sistemático que visa oferecer respostas aos problemas propostos. Nessa mesma direção, Godoy (1995, p. 58) destaca que a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados, enfatiza o processo e valoriza a interpretação dos fenômenos observados.

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas. Inicialmente, realizou-se contato com as gestoras das instituições, seguido de visitas presenciais para apresentação da proposta investigativa e autorização formal. Em seguida, procedeu-se à aplicação dos questionários, observações em sala de aula e conversas informais com docentes e discentes.

Os dados coletados revelaram a existência de dificuldades significativas relacionadas à leitura e à escrita em ambas as instituições. Em diversos casos, estudantes do 6º ano apresentavam limitações no reconhecimento de letras, na escrita do próprio nome, na leitura de palavras simples e na compreensão textual, evidenciando defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar.

Na EEF Lídia Alves Cavalcante, participaram como sujeitos da pesquisa sete profissionais. Entre eles, identificou-se docente de Língua Portuguesa, com 43 anos de idade, formação em Pedagogia e especialização em Português/Inglês, com 19 anos de magistério e

quatro anos de atuação na escola. Também integraram a pesquisa professora de Inglês, de 44 anos, com 25 anos de experiência; docente de Matemática e Ciências, com 43 anos e 20 anos de magistério; professora de Geografia, de 57 anos, com formação ampla, incluindo especializações e mestrado em andamento; professora de História, com 50 anos e 21 anos de carreira; profissional de Educação Física, com 38 anos; e intérprete de Libras, com 36 anos e formação em Pedagogia e Libras. Os dados indicam quadro profissional academicamente qualificado e compatível com as áreas de atuação.

Durante as entrevistas, os professores atribuíram as dificuldades dos alunos a fatores como ausência de acompanhamento familiar, indisciplina, falta de concentração, defasagens de aprendizagem, dificuldades cognitivas e presença de necessidades educacionais especiais. Alguns relataram que parte significativa das turmas possuía alunos com deficiência auditiva, deficiência intelectual ou outras demandas específicas.

Quanto às estratégias pedagógicas utilizadas, observou-se a realização de leitura coletiva de diferentes gêneros textuais, leitura compartilhada, leitura individual, produção textual a partir de textos lidos, pesquisas em diferentes fontes escritas e atividades interpretativas. Em algumas turmas, tais práticas ocorriam de forma frequente; em outras, de maneira esporádica. Entre as ações registradas, destacou-se a “roda de leitura”, em que os estudantes manuseavam livros e, posteriormente, relatavam o que compreenderam do conteúdo.

Na EEF Valmique Sampaio de Albuquerque, participaram da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa. Ambas possuíam formação em Pedagogia, especialização em Português/Inglês e ampla experiência docente, com 22 e 23 anos de magistério, respectivamente. Apesar da qualificação profissional, relataram problemas semelhantes aos encontrados na outra escola: desmotivação discente, faltas frequentes,

baixa concentração, indisciplina, não realização de atividades e pouca participação das famílias no acompanhamento escolar.

As estratégias pedagógicas mencionadas incluíam leitura coletiva de gêneros textuais, produção de textos a partir de figuras, leitura compartilhada, leitura individual, interpretação de desenhos e pesquisa de textos diversos. Entretanto, a observação indicou que algumas dessas práticas eram aplicadas com baixa frequência.

Um aspecto positivo identificado nessa instituição foi a existência de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipada para acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais no contraturno. Contudo, verificou-se que tal suporte nem sempre se refletia em avanços consistentes no desempenho dos alunos inseridos nas turmas regulares.

As observações também evidenciaram precariedade de recursos didáticos em ambas as escolas. Muitos professores relataram adquirir materiais com recursos próprios para desenvolver projetos pedagógicos. Em uma das unidades, registrou-se a ausência de coordenação pedagógica e gestão sem formação específica na área educacional, fatores que dificultavam a elaboração de ações sistemáticas voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem.

Entre os projetos observados, destacou-se a iniciativa “Quinze Minutos de Leitura antes do Início da Aula”, realizada com alunos do 6º ano. Durante a atividade, constatou-se empenho docente em incentivar a leitura fluente, apesar das limitações estruturais e das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

As análises realizadas permitiram constatar que o problema investigado não se restringe às escolas observadas, sendo relatado por profissionais de outras instituições do município e de localidades vizinhas. As dificuldades tornam-se ainda maiores quando o professor precisa atender, em uma mesma turma, estudantes em diferentes níveis de alfabetização, desde

fases iniciais de escrita até níveis silábicos e silábico-alfabéticos, conforme estudos de Emília Ferreiro.

Diante desse cenário, considera-se necessária a atuação integrada de profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas e fonoaudiólogos, além do fortalecimento das políticas públicas voltadas à alfabetização, inclusão e formação docente.

Conclui-se que a superação das dificuldades de leitura e escrita exige condições concretas de trabalho pedagógico, apoio multiprofissional, participação familiar e investimentos institucionais. Somente assim será possível elevar a autoestima dos estudantes e assegurar desenvolvimento adequado no processo de ensino-aprendizagem.

#### **INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS SOBRE LEITURA E ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ITAITINGA**

A presente investigação foi desenvolvida em duas escolas públicas do município de Itaitinga, tendo como foco turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Em ambas as instituições, foram observadas quatro turmas, das quais alguns estudantes foram selecionados para estudo de caso, em razão das dificuldades apresentadas no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O principal instrumento de coleta de dados consistiu na aplicação de questionários direcionados a professores, gestores, pais e alunos. O instrumento foi composto por dez questões, sendo oito objetivas e duas subjetivas. Nas questões objetivas, foram apresentadas alternativas previamente elaboradas para que os participantes selecionassem aquela que melhor representasse a realidade vivenciada no contexto escolar. Já nas questões subjetivas, os respondentes puderam expor livremente suas percepções, opiniões e experiências.

Antes da aplicação, esclareceu-se aos participantes que poderiam deixar questões sem

resposta, caso não se sentissem confortáveis, bem como ampliar suas respostas sempre que julgassem necessário. Tal procedimento buscou garantir maior liberdade de expressão e maior riqueza qualitativa dos dados obtidos.

Na primeira escola, participaram cinco professores, três gestores, cinco alunos selecionados para estudo de caso e dois pais. Na segunda instituição, participaram duas professoras de Língua Portuguesa, dois gestores, três alunos e dois pais. Todos os sujeitos aderiram voluntariamente à pesquisa e demonstraram receptividade ao uso do questionário em substituição à entrevista oral direta, alegando maior segurança no registro escrito.

Conforme Antonio Carlos Gil (1999, p. 46), o questionário constitui técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito, com o objetivo de levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vividas.

O procedimento metodológico iniciou-se com visitas às escolas, entrega de requerimentos formais de autorização, apresentação dos objetivos da pesquisa ao corpo docente e posterior aplicação dos questionários. Ao todo, foram realizadas sete visitas institucionais, contemplando momentos de observação, aplicação e recolhimento dos instrumentos, além de diálogos complementares com os participantes.

#### **OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA E ATITUDES DOCENTES**

Durante as observações nas turmas da Escola Lídia Alves Cavalcante, constatou-se que parte significativa dos docentes buscava desenvolver ações voltadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Entre essas atitudes, destacou-se a comunicação frequente com as famílias, relatando dificuldades dos alunos e solicitando apoio. Todos os professores afirmaram adotar essa prática.

Também foi recorrente a solicitação de apoio da equipe pedagógica durante os momentos de planejamento. Em menor intensidade, alguns docentes elaboravam atividades diferenciadas, realizavam orientações individualizadas ou buscavam encaminhamento dos estudantes para avaliação de profissionais da saúde.

Os relatos docentes indicaram que muitos alunos não demonstravam responsabilidade com as tarefas escolares, apresentavam dificuldades no reconhecimento das letras do alfabeto e não estabeleciam adequadamente a relação entre grafema e fonema.

### **NÍVEIS DE APRENDIZAGEM OBSERVADOS**

Nas turmas analisadas da Escola Lídia Alves, verificou-se expressiva heterogeneidade no desempenho dos estudantes. Dos 100 alunos observados, 42% encontravam-se em nível crítico, acertando pouco ou nada nas atividades propostas. Outros 13% dominavam apenas habilidades iniciais.

Além disso, 12% demonstravam domínio do princípio alfabético, enquanto outros 12% liam palavras oralmente com fluência, embora ainda apresentassem trocas de letras na escrita. Verificou-se que 11% conseguiam ler frases com fluência e apenas 10% liam e compreendiam textos de maneira satisfatória.

Os dados evidenciam quadro de defasagem relevante para estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se espera consolidação das competências básicas de leitura e escrita.

### **COMPREENSÃO LEITORA**

Em atividades específicas de leitura textual aplicadas nas duas escolas, observou-se que parte dos estudantes concentrava-se apenas em reproduzir informações do texto, sem aprofundamento

interpretativo. Outro grupo demonstrou capacidade de relacionar o conteúdo lido a conhecimentos prévios, enquanto parcela menor conseguiu identificar estratégias argumentativas utilizadas pelo autor.

Os resultados indicam que a compreensão literal predominava sobre a leitura crítica e analítica, revelando a necessidade de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da inferência, argumentação e interpretação textual.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com foco pedagógico e interpretativo. Buscou-se analisar a efetivação do processo de leitura e escrita entre alunos dos 6º anos, identificando dificuldades, práticas docentes e possibilidades de intervenção.

Conforme Bogdan e Biklen (1982, p. 62), a pesquisa qualitativa envolve dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, priorizando o processo e a perspectiva dos participantes.

Além da abordagem qualitativa, utilizaram-se os métodos dedutivo e estudo de caso. Segundo Antonio Carlos Gil (1999, p. 67), o método dedutivo parte de princípios gerais para alcançar conclusões particulares. Já Lüdke (1986, p. 82) afirma que o estudo de caso permite retratar a realidade de forma ampla e objetiva, contemplando múltiplas dimensões de determinado fenômeno.

### **PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

A partir das dificuldades identificadas, elaborou-se proposta interventiva voltada ao estímulo da leitura e da escrita. Entre as atividades realizadas, destacaram-se jogos com palavras, formação de frases, bingos de vocabulário, rodas de leitura, trava-línguas e produção de rimas.

As ações buscaram tornar a aprendizagem mais significativa, dinâmica e prazerosa. Observou-se entusiasmo por parte de muitos estudantes, especialmente quando as atividades ocorriam em espaços diferenciados, como pátio e quadra escolar.

Entretanto, alguns alunos com maiores dificuldades mostraram retraimento e receio de exposição perante os colegas, revelando a importância de intervenções pedagógicas sensíveis às dimensões emocionais da aprendizagem.

Conforme Luiz Carlos Cagliari (1997, p. 124), o excesso de foco na ortografia pode comprometer a produção textual e desestimular a escrita espontânea, sendo necessário valorizar o sentido e a expressão do aluno.

#### **DADOS DO GRUPO GESTOR**

A análise dos questionários respondidos por gestores revelou fragilidades institucionais. Embora 60% tenham afirmado existir proposta pedagógica com metas anuais de aprendizagem, 20% declararam não poder informar sobre o tema, o que sugere desconhecimento parcial da própria organização escolar.

Quanto à previsão de atividades e estratégias avaliativas no planejamento institucional, apenas 40% responderam afirmativamente. Sobre ações específicas voltadas à superação das dificuldades de leitura e escrita, parte dos gestores reconheceu necessidade de atualização do Projeto Político-Pedagógico.

Também se observou que a integração entre gestão e professores ocorria apenas parcialmente, sendo relatada como eventual ou dependente de demanda espontânea dos docentes.

#### **DADOS DO GRUPO DOCENTE**

Entre os sete professores participantes, 42,85% afirmaram haver alunos com dificuldades de leitura e escrita em suas turmas, enquanto 28,57% consideraram

difícil detectar tais dificuldades e outros 28,57% declararam que a maioria da turma apresentava defasagem.

Em relação à quantidade de estudantes com dificuldades, 42,85% dos docentes indicaram metade da turma; 28,57% apontaram mais de cinco alunos; e os demais mencionaram dois ou três estudantes.

Quanto ao apoio recebido da gestão, houve relatos de ausência de ajuda, promessas não cumpridas de reforço escolar e reuniões esporádicas com pais. Apenas pequena parcela mencionou encaminhamento a profissionais da saúde.

No tocante às atividades diferenciadas, 42,85% afirmaram realizá-las apenas quando havia material disponível, e 28,57% disseram custear recursos com recursos próprios.

#### **DADOS DO GRUPO FAMILIAR**

Os questionários aplicados aos pais demonstraram participação limitada no processo escolar. Apenas 25% afirmaram acompanhar efetivamente a aprendizagem dos filhos, enquanto os demais declararam falta de tempo, ausência de solicitação escolar ou não participação.

Sobre conhecimento de normas institucionais para atendimento de alunos com dificuldades, metade declarou não saber responder. Quanto ao PPP, 75% afirmaram desconhecer sua elaboração e igual percentual declarou nunca ter sido convidado a contribuir com sugestões.

Também predominou desconhecimento acerca de ações escolares voltadas à superação das dificuldades de leitura e escrita.

#### **DADOS DOS ALUNOS**

Entre os estudantes selecionados para estudo de caso, 37,5% afirmaram gostar da escola, enquanto igual percentual respondeu “às vezes”. Apenas 12,5%

indicaram participação efetiva da família em sua aprendizagem, e metade declarou apoio apenas eventual.

No que se refere ao PPP escolar, 50% afirmaram não saber o que significava a sigla, e 25% disseram nunca ter ouvido falar no tema na escola.

Quanto ao relacionamento com o grupo gestor, parte expressiva relatou ausência de contato direto. Já sobre a relação com professores, 37,5% responderam negativamente e igual percentual afirmou que isso ocorria apenas às vezes.

### **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Os resultados demonstram que a dificuldade de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental decorre de fatores múltiplos: defasagens acumuladas, fragilidade institucional, pouca integração escola-família, escassez de recursos didáticos e ausência de atendimento especializado contínuo.

A abordagem qualitativa, associada ao método dedutivo e ao estudo de caso, mostrou-se adequada para compreender a complexidade do fenômeno investigado. O contato prolongado com o ambiente escolar permitiu interpretar não apenas dados objetivos, mas também relações, percepções e práticas cotidianas que influenciam a aprendizagem.

Conclui-se que a superação das dificuldades de leitura e escrita exige ação coletiva entre escola, família, gestão pública e profissionais especializados, com planejamento pedagógico consistente, intervenções sistemáticas e valorização do trabalho docente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apontamos que ao percorrermos ao longo de nossa pesquisa, a função social da escola de criar condições para que o grupo de alunos construa seu conhecimento de forma investigativa e crítica.

Ressaltamos que sua realização foi sem sombra de dúvida, foi um grande desafio, colocamos a prova as competências existentes e adquirimos conhecimentos significativos para uma profissionalização qualificada.

Percebemos nos professores sujeitos da pesquisa, uma grande preocupação com a dificuldade da aquisição de leitura e escrita, pois, são eles os primeiros identificadores dessa dificuldade que o aluno traz, naturalmente agregado a diversos fatores.

Nos locais de pesquisa, existem profissionais além do grupo docente, que deveriam estar integrados com esse grupo na tentativa de sanar a problemática, mas, infelizmente, nesses locais não são encontrados materiais didáticos tão pouco uma ajuda pedagógica, que auxilie os professores em sua árdua missão de levar conhecimento ao grupo de alunos.

Constatamos que o problema é estável nas escolas, essas tentam auxílio de especialistas da área da saúde. Todavia, devemos salientar que os professores não devem aguardar solução da dificuldade de leitura e escrita pelos especialistas e sim traçar ações que ajudem as crianças que passam por essas dificuldades.

Vemos na pessoa do professor, é aquele com melhores condições de conhecer a realidade do aluno e manter o contato mais próximo, tendo acesso direto ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, ou seja, o personagem mais capacitado de trabalhar essa dificuldade apresentada por seu alunado.

Pesquisar a temática da dificuldade da aquisição da leitura e escrita, nos levou a um mundo de grandes teóricos com suas temáticas de aprendizagem, pois, para eles, a leitura é uma atividade essencial no mundo do educando, e, quando o processo de leitura não se desenvolve, esses ficam desmotivados e sua estima baixíssimas, esses fatos encontramos nos locais observados.

Nesse processo de leitura, não basta saber ler e decodificar um alfabeto, palavras ou frases mais ou menos compreensíveis, é necessário gostar acima de

tudo de ler, e, gostar de ler não só obras técnicas, mas também, e principalmente, obras literárias.

Lembramos que para sanar a dificuldade de leitura e escrita do aluno é necessário que se tenhamos na escola, com presença constante, atividades sistemáticas de ensino-aprendizagem, bem como, o uso de metodologias adequadas, como a de solicitar a produção de textos espontâneos onde os alunos sintam prazer em cria-los.

Dessa forma, o aluno passa a ser estimulado a revisar constantemente o que produz, a refletir acerca das convenções ortográficas e, assim, passa a ter consciência da importância de se autocorrigir e, principalmente, de se colocar no papel de “leitor” de seu próprio texto.

Quando pensamos na temática para esse trabalho, queríamos realizar uma investigação-ação, com ela, traçar possibilidades de percepção do processo essencial para aquisição eficaz da leitura e escrita de crianças que chegam ao ensino fundamental, séries finais sem o domínio desse processo primordial para vida do educando.

No local escolhido para observação e coleta de dados, nos deparamos com oportunidades de reunirmos um conjunto de estratégias capazes de motivar as crianças a saírem de suas dificuldades de leitura e escrita.

Nesse referido local, conhecemos situações que contribuem para que a criança com dificuldade se afaste do processo de leitura. Para fundamentar tal processo, buscamos teorias relacionadas a ele de teóricos que pesquisaram, esquematizaram e defenderam seus estudos, estes, nos ficaram de legado e são repassados nos bancos das universidades de pedagogia que lida com o processo de aquisição da leitura e escrita.

Quando começamos este trabalho investigativo, estabelecemos um seguimento, uma ordem de executá-lo, contamos com obstáculos, mas, estes foram superados, pois, nossos colaboradores, nos fortaleceram com suas motivações, encontramos forças para nosso

estímulo nas crianças observadas, nos professores, nas escolas e nos pais que solícitamente nos atenderam.

Devemos salientar que a dificuldade de leitura e escrita é um processo progressivo que merece uma ação contínua por parte dos envolvidos no desenvolvimento da criança que dele faz parte, para que assim, ela se integre dentro do processo de formação do conhecimento.

Percebemos que não é fácil desenvolver leitura e escrita nas crianças que chegam no fundamental séries finais com tanta dificuldade para aquisição desse processo, mas, que o professor é o personagem principal atuando para superação dessa dificuldade que a criança carrega e mesmo ele, encontrando vários obstáculos poderá traçar ações pedagógicas para superá-la.

Acreditamos que o professor, sendo o ator principal precisa de coadjuvantes para que tenha sucesso no processo educativo de desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças que portam dificuldades de adquiri-la, mas, mesmo não sendo valorizado em sua atuação, ele, professor precisa estar envolvido e desmistificar as relações sociais de discriminação para com as crianças que não sabem ler.

É necessário também que esse professor tenha clareza e domínio teórico para instigar seu profissionalismo, mas, sendo ser humano, é passivo de erros devendo buscar subsídios adequados para compreender e executar ações motivadoras ao ensinar alunos com dificuldades na aquisição da leitura e escrita.

Por tudo descrito neste trabalho, podemos dizer que obtivemos resultados significativos tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos dos locais de pesquisa, pois os dados recolhidos através da aplicação dos questionários ao serem sistematizados apontaram para uma evolução necessária e evidente no tocante a motivação da leitura e escrita das crianças observadas.

Obtivemos respostas de pais, gestores, professores e crianças que foram bastante positivas para a proposta desse trabalho que teve como dificuldade maior, o curto tempo para observação e que tudo aqui

descrito sirva para construção de instrumento de pesquisa e auxilie os profissionais do processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. (Org.). **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo, Martins Fontes, 2004. (Coleção Texto e Linguagem).

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo, Pontes, 1993.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Recentralizando a federação**. Rev. Social. Política, nº 24, p. 29- 40, junho de 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

BRAGANÇA, Aníbal. **As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: o Instituto Nacional do Livro (1937-1967). Matrizes, São Paulo, ano 2, nº 2, primeiro semestre de 2009.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Ed. Scipione, 2003.

CRUZ, V. & Fonseca, V. (2002). **Educação Cognitiva e Aprendizagem**. Porto: Porto Editora.

CRUZ, V. (2004). **Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura**: Avaliação e Intervenção. Tese de Doutorado em Educação Especial e Reabilitação. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

FAGUNDES, Ana Rita. **Ortografia na primeira série**. Revista Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, n 33, maio/junho 1988.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Os Filhos do Analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, J. L. (2002). **As astúcias da enunciação - As categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática. 10 ibidem. P 149. 11 BAKHTIN. M. (2004) **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 11ª Ed. p. 36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. **Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: O que é preciso para bem escrever**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARCIA, Regina Leite. **Revistando a pré-escola**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GERALDI, João W. (Org.). **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GOODMAN, Kenneth S. **“Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional”**. *Letras de Hoje*. n. 26, dez 91. p. 09-41.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas (SP), Pontes, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Fernando Hernández e Montserrat Ventura, trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5 eds. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre. Artmed, 1998a.
- JAUSS, H.R. **A estética da recepção como provocação**. São Paulo: Ática, 1994.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, M.H. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artmed Editora.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002a.
- LANDRONI, Laura C. & MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Ática, 1998.
- LIMA, Maria. (2007) **“Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções de crianças e adolescentes”**, São Paulo: FEUSP.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Maringá: Revista UNIMAR, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.
- MENEGASSI, Renilson José; CALCIOLARI, Ângela Cristina. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.
- OLIVEIRA, Zita Catarina P. **A biblioteca “fora do tempo”:** políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 3. ed., 2. Impressão, São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada das intenções à ação**. Philippe Perrenoud, trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SANT’ANNA, Affonso Romano de. **Biblioteca Nacional: uma história por contar**. In: PRADO, Jason; DINIZ, Júlio (Org.). *Vivências de Leituras*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**- 8ª ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 5. Reimpressão, Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escala: uma perspectiva social**. 17 col. São Paulo: Atica, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed., Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel; TEBEROSKY, Ana. **O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica**. Desenvolvimento Psicológico e Educação/ César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios (orgs). Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SOUZA, Celina. **Governos locais e gestão de políticas sociais universais**. São Paulo em Perspectiva, v.18, n. 2, 2004, pp. 27-41. SOUZA, Celina. Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e de descentralização. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(3):431-442, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Além da Alfabetização. A aprendizagem Fonológica, Ortográfica, Textual e Matemática**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas. Editora Trajetória Cultural/UNICAMP.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da linguagem escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. (Org.). **Contextos da alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2000.

TUCKMAN B. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

VYGOTSKY, Liev Semiónovittch. **A formação social da mente**. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Liev Semiónovittch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLEY, João Geraldi. **O texto na Sala de Aula**. 3 ed. São Paulo, Ática, 2000.

ZANINI, Marilurdes. **Uma nova visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**.

Maringá: UEM – Acta Scientiarum v. 21 n. 1, pp. 79-88, 1999.

Zilberman, R. **A terra em que nasceste. Imagens do Brasil na literatura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.