

CRIANÇAS QUE ESCRIVEM, MAS NÃO LÊM: DIFICULDADES INICIAIS NA ALFABETIZAÇÃO

Michelle Brugnera Cruz; Adriana Corrêa Costa

RESUMO - O presente relato de experiência trata das dificuldades iniciais na alfabetização, apresentando um estudo sobre a dicotomia na aprendizagem da leitura e da escrita. A revisão teórica procura explorar duas visões distintas do processo de aprendizagem dessas habilidades: a Psicogênese da Leitura e da Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky e os estudos da Psicologia Cognitiva, buscando uma complementaridade entre essas abordagens. O estudo foi realizado com sete crianças de uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre, com idades entre 5 e 6 anos, que escreviam alfabeticamente, mas não liam palavras em diferentes contextos. Partindo-se de evidências pedagógicas, foi constatado que as atividades e as propostas da escola envolviam o conhecimento das letras, das unidades silábicas e da consciência fonêmica, detendo-se principalmente em atividades de escrita. Porém, nenhuma das atividades envolvia a construção do significado das palavras, ficando apenas na correspondência letra-som. O estudo apresenta atividades de intervenção psicopedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, em que a construção do significado das palavras na leitura foi instigada.

UNITERMOS: Dislexia. Leitura. Transtornos da linguagem. Educação. Baixo rendimento escolar.

Michelle Brugnera Cruz – Pedagoga, psicopedagoga, professora da educação infantil. Associada à ABPp, seção Rio Grande do Sul.

Adriana Corrêa Costa – Fonoaudióloga clínica, psicopedagoga, mestre em letras, doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora nos cursos de Especialização em Psicopedagogia da FAPA, UNILASALLE e CESUCA. É associada à ABPp, seção Rio Grande do Sul.

Correspondência

Adriana Corrêa Costa

Rua Faria Santos, 47, conj. 303 – Petrópolis
Porto Alegre - RS

Tel: (51) 3331-8630

E-mail: adri_costa@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento relativamente nova, que surgiu para avaliar e intervir nas Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, bem como refletir e pesquisar sobre o fracasso escolar. Sendo assim, os estudos e práticas psicopedagógicas não contribuem apenas para a atuação clínica e remediativa, mas também para a prática pedagógica escolar, de modo a avaliar, prevenir e, principalmente, transformar a ação docente, para que o fracasso seja evitado^{1,2}.

A história da educação revela como as diferentes práticas pedagógicas adotadas pela escola representam promessas de melhora educacional³. Apesar das diferentes concepções teóricas, os casos de dificuldade continuam a acontecer, denunciando que tais mudanças ainda são superficiais, não representando transformações reais de resposta às dificuldades dos alunos. Uma alternativa que, nos últimos anos, tem se mostrado promissora é a intervenção psicopedagógica desde a Educação Infantil, com o objetivo de buscar ações que dêem subsídios aos professores, a fim de repensarem a sua prática, promovendo alternativas para o desenvolvimento da totalidade afetiva, psicomotora e cognitiva com um caráter preventivo e formativo.

O presente relato busca descrever um processo interventivo realizado no contexto pedagógico, que propiciasse o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas especificamente no ato da leitura, facilitando o acesso à compreensão global das palavras, por meio da via lexical. Também visa mostrar como a Psicopedagogia pôde contribuir de forma prática neste processo, fazendo com que o espaço pedagógico, permeado pelas contribuições desta ciência, buscasse dar conta das dificuldades iniciais apresentadas por esse grupo de crianças.

Pretende-se, dessa forma, contribuir para o avanço dos conhecimentos teóricos e das práticas pedagógicas de ensino inicial da leitura e da escrita, uma vez que, no cotidiano escolar, é relativamente comum a queixa de que a criança,

no final da alfabetização, escreve, mas não lê suas próprias produções.

O embasamento teórico é alcançado através de duas linhas de investigação, a Psicogênese e a Psicologia Cognitiva, buscando uma complementaridade entre esses dois paradigmas teóricos. A primeira linha analisa a forma como as crianças pensam a linguagem escrita e concebem as relações que se estabelecem entre ela e a linguagem oral⁴; a segunda procura descrever os processos cognitivos envolvidos nas tarefas de ler e escrever⁵.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE

Pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky⁴, sabe-se que a criança pensa sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, isto é, a aquisição da representação escrita se dá por um processo de assimilação e acomodação de novas aprendizagens, levantamento de hipóteses e resolução de problemas. Ou seja, tal aquisição ocorre muito antes das crianças ingressarem na primeira série do ensino fundamental.

As sociedades urbanas modernas se constituem em uma comunidade letrada, que faz uso da leitura e da escrita em práticas sociais, e as crianças que convivem nesse meio logo percebem a importância e o sentido dessas práticas. Ferreiro e Teberosky⁴ investigaram o caminho percorrido pela criança até a compreensão do sistema alfabético. Em suas pesquisas^{6,7}, perceberam que esse caminho ocorre em etapas muito semelhantes às aquelas desenvolvidas pela humanidade na aquisição do sistema alfabético:

É extremamente surpreendente ver como a progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chaves da evolução da história da escrita na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita⁴.

Pode-se perceber na escrita espontânea das crianças o uso dos pictogramas (hipótese pré-silábica), quando procuram representar na escrita

o objeto. Posteriormente, ocorrem os primeiros processos de “fonetização”⁴, quando iniciam a representação dos sons da linguagem oral, num primeiro momento, com uma representação silábica (hipótese silábica), e depois de uma complexa etapa de transição (hipótese silábico-alfabética), a criança passa a utilizar o sistema alfabético (hipótese alfabética) inventado pelos gregos.

Cagliari⁸ também concorda que o desenvolvimento da escrita reproduz etapas importantes do desenvolvimento da humanidade e acrescenta que, “sem dúvida, a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade”. Tal aprendizagem permitiu que o saber fosse acumulado e mais facilmente transmitido de geração para geração. Como visto, as crianças passam por grandes estágios de progressão da escrita, constituindo-se uma filogênese das etapas que a humanidade passou.

Dentro desse contexto, é papel da escola infantil oportunizar às crianças um ambiente alfabetizador, que estimule a construção da leitura e da escrita, do pensamento letrado, da utilização da leitura e da escrita cotidianamente de uma forma lúdica, uma vez que as crianças não são aprendizes passivos, mas constroem hipóteses e elaboram conceituações sobre a escrita, isto é, são protagonistas dessa construção⁴.

A LEITURA E SUAS DIFICULDADES: UM OLHAR DA PSICOLOGIA COGNITIVA

Paralelo às pesquisas desenvolvidas pela psicogênese, uma outra linha de investigação busca identificar e descrever os processos cognitivos envolvidos na leitura. A partir das pesquisas dentro desta perspectiva, os estudiosos passam a entender a leitura como uma atividade complexa na qual intervêm um conjunto de processos cognitivos que conduzem o leitor a atribuir significado a um texto escrito. Esses processos vão desde a percepção visual das letras até a obtenção de um significado do texto^{9,10}.

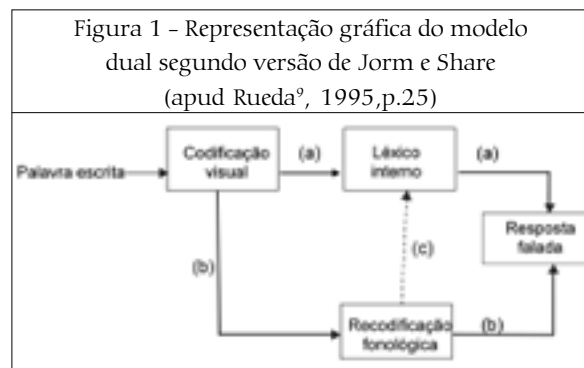
Para Sánchez¹⁰, a leitura é um grande e trabalhoso processo de aprendizagem, em que devemos adquirir e automatizar um número de habilidades que vão operar de uma forma

ordenada. Dessa forma, durante a leitura, há basicamente duas habilidades principais: o reconhecimento ou identificação das palavras escritas e a compreensão dos textos.

O reconhecimento das palavras são as atividades envolvidas em atribuir um significado (lingüístico-lexical) aos símbolos gráficos, isto é, são as atividades envolvidas no aprender a ler¹⁰, constituindo-se de duas formas de reconhecimento: 1) para a leitura de palavras familiares, o reconhecimento é imediato, pois já há um léxico interno para essa palavra e o reconhecimento é acompanhado do significado; 2) para a leitura de palavras não familiares, em que o reconhecimento é lento, é necessária a transformação das unidades ortográficas em sons que compõem a palavra. Neste caso, o reconhecimento não é, necessariamente, acompanhado do significado.

Na literatura, existe um conjunto importante de modelos que buscam explicar os processos envolvidos no reconhecimento da palavra escrita. Nesse estudo, levaremos em conta a proposta de Jorm e Share adaptados por Rueda⁹. O modelo proposto é chamado de *modelo dual*, pois descreve duas vias independentes para explicar como o leitor enfrenta a leitura de palavras.

Conforme a Figura 1, durante a leitura intervêm e interatuam duas vias de identificação da palavra: a via fonológica(b) e a lexical(a). Leitores competentes utilizam habilmente as duas vias. A via fonológica, também chamada de sublexical ou indireta, é freqüentemente usada



no início da alfabetização e na leitura de palavras desconhecidas, pressupondo a associação das letras aos seus sons. Dessa forma, o reconhecimento de palavras supõe a mediação da linguagem oral, pois concebem a palavra por tal modalidade, mas não na forma escrita. A leitura não é necessariamente acompanhada de significado(c)^{10,11}.

Por sua vez, na via lexical, também chamada de visual ou direta, o reconhecimento e o acesso ao significado ocorrem simultaneamente, como se a escrita de uma palavra fosse o seu desenho^{10,11}. Para que o reconhecimento seja imediato, é necessária a memorização global das palavras, sendo, portanto, utilizada nas palavras mais freqüentes e conhecidas. Essa via é usada por leitores hábeis, que adquiriram um bom repertório de palavras.

Para compreender um texto, no entanto, são necessárias diversas operações além das descritas anteriormente. Tendo em vista que o objetivo primordial da leitura é a compreensão¹², o conhecimento que o leitor possui da linguagem e do mundo lhe ajudam a dar um sentido ao texto escrito, ou seja, contribui para a compreensão da leitura, além das habilidades exigidas para estabelecer relações, como conhecimento prévio do tema e a elaboração de hipóteses, entre outras¹³.

Como visto anteriormente, dada a complexidade de fatores envolvidos na leitura, é possível encontrar diferentes tipos de problemas:

1) Dificuldades centradas no reconhecimento ou identificação de palavras, em que as dificuldades na pronúncia e identificação das palavras do texto afetam a fluência na leitura, caracterizando-se por numerosas interrupções, lentidão e dificuldades na construção de significados^{11,13,14}.

2) Dificuldades centradas na compreensão e nos processos que a envolvem, como acesso ao significado, estabelecimento de relações entre as idéias, atribuição de sentido, levantamento de conhecimentos prévios, auto-regulação e elaboração de hipóteses, os quais afetam a forma de ler e o controle da compreensão, realizando lacunas na construção do sentido do texto^{11,13}.

3) Dificuldades nos dois processos, no reconhecimento e na compreensão, que caracterizam uma leitura lenta e vacilante, bem como uma ineficiência na atribuição de sentido ao texto.

A não-aprendizagem da leitura também pode estar relacionada com o simbólico da questão. Aprender a ler representa crescimento diante da família e do mundo, exige autonomia e descentramento, que ainda estão sendo construídos pela criança pequena^{15,16}. Ler é estar em contato com outro, o outro autor, de cujo discurso não se possui controle, e é através de práticas leitoras que a criança define o seu lugar no mundo como leitor e partícipe de uma comunidade letrada. Vencer esse desafio é primordial para a aprendizagem inicial da leitura.

LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS DISTINTOS

Várias pesquisas^{1,17-21} têm demonstrado um descompasso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, indicando que tais processos possam ser distintos, apesar de operarem sobre o mesmo código alfabético.

Uma pesquisa em língua inglesa foi desenvolvida com crianças na fase inicial de aprendizagem de leitura e escrita (idades entre 6 e 7 anos) por Bryant e Bradley¹⁸. Os autores solicitaram que as crianças lessem e escrevessem uma lista de palavras regulares (correspondência biunívoca som-letra, por exemplo, bola) e irregulares (sem correspondência direta, por exemplo, táxi). As crianças foram divididas em grupos conforme os resultados alcançados: 1) aquelas que podiam tanto ler quanto escrever; 2) aquelas que não podiam nem ler, nem escrever; 3) aquelas que podiam ler, mas não podiam escrever a palavra ditada; e 4) aquelas que podiam escrever, mas não podiam ler a palavra escrita. O primeiro aspecto a destacar era que as crianças mais jovens geralmente eram capazes de escrever, mas não de ler. Fato contrário ocorreu com as mais velhas: podiam ler todas as palavras que podiam escrever. Indicando que, no início do processo de aprendizagem da leitura e escrita,

tais processos são encarados de forma distinta. A explicação levantada pelos autores é que as crianças iniciam escrevendo fonologicamente (via fonológica), mas elas tentavam ler a palavra globalmente (via lexical).

Pinheiro¹⁹ estudou a relação entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em crianças brasileiras e encontrou resultados divergentes. Seus resultados sugerem que, no início do processo de alfabetização, tanto a leitura quanto a escrita são analisadas fonologicamente (via fonológica) com a ocorrência simultânea de leituras pela via lexical. Assim, Pinheiro¹⁹ aponta para uma sobreposição dos processos fonológicos e lexicais nos estágios iniciais. Interessante, que neste grupo de crianças era mais fácil ler palavras reais (ao invés de escrevê-las) e escrever palavras inventadas.

Sousa e Maluf¹ investigaram as habilidades de leitura e escrita de 73 crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. As crianças foram categorizadas conforme as hipóteses de leitura e escrita utilizadas⁴. Os resultados mostraram uma discrepância entre a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que a primeira era mais fácil que a segunda. Entretanto, aqui já havia a preocupação com a ortografia.

Recentemente, Salles e Parente²² investigaram o uso das vias de leitura em alunos com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita (grupo 2ª série), assim como em estudantes no início do processo de escolarização (grupo 1ª série), emparelhados com o grupo de dificuldades pelo desempenho leitor. As autoras identificaram uma variabilidade no uso das vias de leitura, com um predomínio de uso de uma em detrimento da outra. Nos casos de 1ª série, foi constatado predomínio do uso da via fonológica, alguns casos com dificuldades em ambas as vias e pouco uso preferencial da via lexical. Em contrapartida, nas crianças da 2ª série, com dificuldades na leitura, a maioria apresentava dificuldades no uso das duas vias, alguns casos com predomínio da via lexical e pouco uso preferencial da via fonológica.

Como é possível observar, há divergências nas pesquisas acima apresentadas quanto à

aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Tais controvérsias podem ser justificadas pelos diferentes modos como a pesquisa foi realizada: amostras diversificadas (crianças iniciantes na leitura e crianças mais fluentes, crianças com e sem dificuldades); diferentes critérios de classificação dos resultados; abordagens distintas para a interpretação dos dados colhidos. Contudo, todos os autores, de um modo geral, parecem concordar que a leitura e a escrita são processos distintos e que algumas crianças desenvolvem mais uma via em detrimento da outra.

Apesar de ser um assunto já investigado, ainda há muito a pesquisar sobre os processos de leitura no início da alfabetização, buscando subsídios para a ação pedagógica. Com o presente relato pretende-se contribuir com os estudos investigativos nesta área, visando à melhoria da prática em sala de aula, desde o princípio da alfabetização.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo, participaram 7 crianças (Tabela 1), 5 meninos e 2 meninas, com idades entre 5 e 6 anos, escolhidos por escreverem alfabeticamente e não lerem em diferentes contextos, apesar de pertencerem a um contexto social letrado. A escola seguia a linha construtivista e especificamente na alfabetização, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita⁴.

A partir de observações da dinâmica da sala de aula e da revisão de registros pedagógicos, foi constatado que as atividades propostas para esse grupo envolviam o conhecimento das letras e a consciência fonêmica, detendo-se principalmente na elaboração de hipóteses de escrita. Porém, nenhuma das atividades envolvia a elaboração de hipóteses de leitura e a construção de significados, incentivando exclusivamente o uso da via fonológica.

A avaliação da leitura ocorreu no primeiro semestre de 2006, e foi desenvolvida a partir de uma perspectiva de avaliação formativa²³ que se dá em todo o processo de aprendizagem, exigindo que a pesquisadora se posicione em um lugar analítico, observador e articulador da teoria

Tabela 1 – Crianças que participaram do estudo		
Nome	Idade (anos e meses)	Sexo
B	5,3	Masculino
E	5,10	Masculino
G	5,11	Feminino
GA	5,5	Masculino
JG	5,8	Masculino
M	5,6	Feminino
V	6	Masculino

com a prática²⁴. Realizou-se uma avaliação inicial observando as ações das crianças quando eram incentivadas a ler palavras regulares (em que há uma correspondência letra-som), palavras irregulares (em que a correspondência alfabética não ocorre) e a relacionar palavras com seu significado por meio de listas de palavras, livros, cartazes e jornais do cotidiano escolar.

A partir do estudo dos conceitos da Psicologia Cognitiva, levantou-se como hipótese que as dificuldades na leitura inicial poderiam estar relacionadas com o uso exclusivo da decodificação grafema-fonema, ou seja, da via fonológica. Acredita-se que, possivelmente, tais crianças não adquiriam fluência na leitura e, conseqüentemente, não atribuíam significado ao que liam por não usarem a via lexical.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A avaliação inicial e a revisão teórica foram utilizadas como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica, buscando estabelecer um processo interventivo, cujo propósito era dar respostas concretas às dificuldades dos alunos, embasando as estratégias de ensino a partir do nível de aprendizagem inicial. Verificou-se a necessidade de elaborar atividades que instigassem as crianças a desenvolverem uma outra via de leitura, não apenas a decodificação letra-som, construindo significados para as palavras de forma lúdica e significativa.

As propostas foram elaboradas por meio de jogos, por entendermos que tal situação é

desafiadora, impulsiona a vencer obstáculos, a criança se arrisca e coloca em jogo suas hipóteses e conhecimentos construídos²⁵. A intervenção foi realizada por meio de pequenos grupos, em que a aula foi organizada de tal modo que fosse possível dispor tarefas e atividades diversificadas, para que a pesquisadora pudesse dispor de momentos para aplicar os jogos com algumas crianças mais diretamente.

Os jogos aqui propostos foram divididos em dois grupos principais, de acordo com a estratégia ou objetivo a ser desenvolvido: 1) aquelas que visam à construção de um vocabulário mental e 2) aquelas que visam à associação da palavra armazenada no vocabulário mental com seu significado. Usamos como referências principais os jogos propostos por Alfonsin e Costa²⁵, Santos e Costa²⁶, Moojen²⁷ e Adams e colaboradores²⁸. As atividades executadas na intervenção foram basicamente as apresentadas abaixo:

ESTRATÉGIAS QUE VISAM À CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO MENTAL

O objetivo desse grupo de estratégias é que a criança construa a imagem mental da palavra escrita através da exposição repetida de vocábulos, ou seja, assegurar que a criança construa um banco de palavras mínimo²⁹, que será fundamental para desenvolver a fluência na leitura para uma rápida identificação do significado e, conseqüentemente, para uma maior compreensão³⁰. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes jogos expostos na Tabela 2.

ESTRATÉGIAS QUE VISAM À ASSOCIAÇÃO DA PALAVRA COM SEU SIGNIFICADO

Com esse grupo de estratégias espera-se que a criança leia com fluência, ativando o repertório mental de palavras, associando-as ao seu significado. Para tanto, foram desenvolvidos os jogos expostos na Tabela 3.

APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: VIVÊNCIAS DO GRUPO

Os jogos foram aplicados de agosto a outubro de 2006, em sessões de aproximadamente 30

minutos, duas vezes por semana. A intervenção não ocorria em momentos pré-fixados, mas era proposta de acordo com o planejamento pedagógico e com o cotidiano do grupo. Contudo, os jogos passaram a fazer parte das vivências do grupo e, dessa forma, foi possível jogar muitas vezes cada jogo, o que garantiu o avanço das crianças na leitura.

Inicialmente, nas primeiras sessões, o grupo ficou bastante agitado e algumas crianças se mostraram resistentes, afirmando que "não sabiam ler". No entanto, passaram a participar mais ativamente conforme entendiam a proposta e a dinâmica do trabalho. A aplicação do processo gerou muitas transformações, tanto em nível de estruturação lingüística, como na convivência grupal, pois as regras dos jogos, as interações, e até brigas e disputas foram mediadas e se constituíram muitas aprendizagens. Os avanços lingüísticos ocorreram progressivamente na medida em que as crianças foram instigadas a superar suas dificuldades no contexto interativo e competitivo que o jogo proporciona.

Os jogos *Qual é a palavra* e *Tapa certo da leitura* foram os mais apreciados, pois envolveram ações, como bater com as mãozinhas nas cartas e fazer mímica e gestos. *Qual é a palavra* representou um grande desafio às crianças, já que teriam que ler o cartão com a palavra e representar através do próprio corpo o seu significado. G. sentiu dificuldades em representar um robô e um celular, mas sua parceira M. logo concluiu quais eram as palavras. Esse jogo possibilitou muitas risadas e dicas dos colegas, que não conseguiram respeitar a regra de não "soprar" a resposta para a outra dupla.

O jogo *Na trilha da leitura* necessitou de alterações, pois em sua primeira versão não estava incluso o dado, sendo que, o jogador deveria andar o número de casas conforme a quantidade de letras decodificadas, o que tornou o jogo lento, em que as crianças se sentiam cansadas. Com a inclusão do dado, a regra foi modificada e os jogadores passaram a lançar o dado caso lessem

a palavra e lhe atribuíssem sentido, tornando o jogo mais dinâmico.

Como regra geral, após as partidas, cada jogador registrava por escrito as palavras que conseguia ler, compondo o álbum dos jogos. Com o tempo, as crianças passaram da etapa inicial da simples decodificação letra-som, para a busca de sentido da palavra como no caso de E., que ao ler a palavra girafa em um cartão do jogo, disse: - Gi... rra.. fa. Girrafa, girrafa... Ah! Girafa!

Algumas crianças avançaram um pouco mais, identificando o sentido da palavra antes mesmo de finalizar a decodificação da mesma, como no caso de J.G. (5 anos e 8 meses), que em uma partida do jogo *Palavra Secreta*, conseguiu identificar a palavra boneca, mesmo antes de decodificar toda a palavra. Ou seja, ao decodificar a primeira sílaba (/BON/), logo disse: -Boneca!

Durante o processo interventivo, foi possível observar que houve um avanço quanto à construção de sentido na leitura das palavras, para além da associação grafema-fonema. Assim, foi plausível observar e descrever três níveis distintos de avanço na leitura inicial: 1) decodificação sem atribuição de sentido, que caracteriza a associação grafema-fonema, fundamental para o desenvolvimento da via fonológica; 2) decodificação e atribuição de sentido, que caracteriza uma via fonológica bem desenvolvida, principiando o desenvolvimento da via lexical; 3) atribuição de sentido antes de finalizar a decodificação, que é o princípio da via lexical, fundamental para a fluência na leitura. A Figura 2 ilustra esses níveis. Acredita-se que é com a prática leitora, com uma rica vivência na cultura escrita que essas crianças desenvolverão futuramente a via lexical de leitura, que caracterizaria a 4ª etapa desse processo: a leitura direta das palavras.

Os resultados da intervenção foram analisados sob o ponto de vista da evolução psicolingüística das crianças, através do avanço na fluência da leitura e compreensão das palavras; do enriquecimento do vocabulário mental; bem como da tomada de consciência do processo comunicativo envolvido na leitura.

Tabela 2 – Jogos que buscam desenvolver estratégias de construção de um vocabulário mental			
Nome do jogo	Participantes	Material necessário	Regras
Leitura de muito ouro	2 a 6 jogadores	- Saquinho de tecido - Fichas amarelas, representando “moedas de ouro” - Fichas com palavras	- Cada jogador, na sua vez, retira uma palavra da pilha de fichas. A cada leitura da palavra, receberá uma moedinha - Vence o jogador que tiver o maior número de moedas
Na trilha da leitura	2 a 6 jogadores	- Um tabuleiro de trilha - Pinos - Um dado - Fichas* com palavras freqüentes, mas que ainda não fazem parte do vocabulário mental dos alunos	- Os jogadores decidem quem será o primeiro a jogar - O jogador escolhido tira uma ficha de palavra e deverá lê-la o mais rápido que puder - Se o jogador for capaz de reconhecer a palavra imediatamente, joga o dado e anda o número de casas correspondente. Caso não leia pela via lexical, passa a vez - Vence quem chegar primeiro à última casa
Palavra Secreta (Moojen, 2006)	2 a 6 jogadores. Este jogo pode ser realizado com toda a turma dividida de duas a três equipes	- Fichas com palavras escritas em letras maiúsculas - Envelope com abertura lateral - Folhas de papel e lápis para anotar os pontos	- Os jogadores decidem quem será o primeiro a jogar - O jogador ou equipe escolhida retira uma ficha de palavra do monte e entrega à professora, sem ler, que colocará dentro do envelope - A professora questiona: o que você acha que está escrito? Mostrando a primeira letra da palavra, por exemplo R. Quais são as palavras que começam com a letra ‘r’, ou com o som /R/? - O jogador ou a equipe deverá levantar suas hipóteses e escrevê-las - Depois, mostra-se mais uma letra da palavra, por exemplo, RA, quais são as palavras que tu conheces que começam com RA? - O jogador (equipe) deverá confirmar ou não suas hipóteses e se for necessário, levantar outras - A professora mostrará outra letra e os alunos seguem levantando hipóteses até a palavra ser descoberta - Se o jogador ou equipe adivinhar o que está escrito antes da palavra ser descoberta, recebe um ponto. Caso não descubra, passa a vez - Vence o jogador ou equipe que tiver mais pontos por palavras adivinhadas

Tabela 3 – Jogos que buscam desenvolver estratégias de associação da palavra com seu significado			
Nome do jogo	Participantes	Material necessário	Regras
Qual é a palavra? (adaptado do jogo Imagem e Ação da Grow)	2 a 6 jogadores O jogo será realizado em duplas	- Fichas com palavras - Folhas e lápis	- Cada dupla, na sua vez, irá retirar uma palavra do monte de fichas - Uma das crianças da dupla deverá representar a palavra através de uma mímica ou desenho para o companheiro adivinhar - Ganha a dupla que acertar o maior número de mímicas ou desenhos
Tapa Certo da Leitura (adaptado de um jogo industrializado - Grow)	2 a 6 jogadores	- Fichas com figuras e fichas com palavras correspondentes - “Bracinhos” compridos, com uma mão na ponta, que possam bater nas figuras, mesmo a uma certa distância	- As cartas com as figuras são espalhadas em cima da mesa e as cartas com as palavras formam um monte para ser comprado - Cada jogador recebe um “bracinho” - Um jogador de cada vez tira uma carta com palavra do monte e lê aos outros a palavra sorteada - Vence o jogador que terminar com o maior número de figuras
Acerte a Palavra	3 a 6 jogadores	- Fichas com figuras e três palavras escritas em letras maiúsculas, sendo que uma indica a imagem - Caixa colorida	- Os jogadores devem estar dispostos em círculo - A caixa passa de mão em mão ao som da música <i>O limão Entrou na roda</i>, com a versão <i>A caixinha Entrou na Roda</i> - Quando a música terminar, o jogador que ficar com a caixinha na mão deverá retirar um cartão do envelope e tentar identificar qual palavra identifica a figura - Vence quem identificar o maior número

No final da proposta, 5 crianças alcançaram o 2º nível, atribuindo sentido às palavras que liam, e 2 crianças o 3º nível, dando sentido às palavras antes mesmo de finalizar a decodificação, como mostra a Figura 3.

REFLEXÕES FINAIS

Ao final deste relato de pesquisa, parece-nos importante retomar o problema inicial: por que algumas crianças são hábeis em escrever alfabeticamente, mas ainda não são capazes de ler? Em primeiro lugar, parece-nos claro

que nos estágios iniciais a aprendizagem da leitura e da escrita são processos distintos que se complementam, mas não são concomitantes, sendo que algumas crianças podem apresentar ritmos distintos na construção dessas habilidades.

Uma possível justificativa para este grupo de crianças serem capazes de escrever e não ler suas produções, é que as mesmas utilizam habilmente a via fonológica, ou seja, buscam transformar sons em letras (princípio da escrita) e letras em sons (princípio da leitura). Entretanto, este processo

Figura 2 – Níveis de avanço na leitura inicial de palavras do grupo estudado

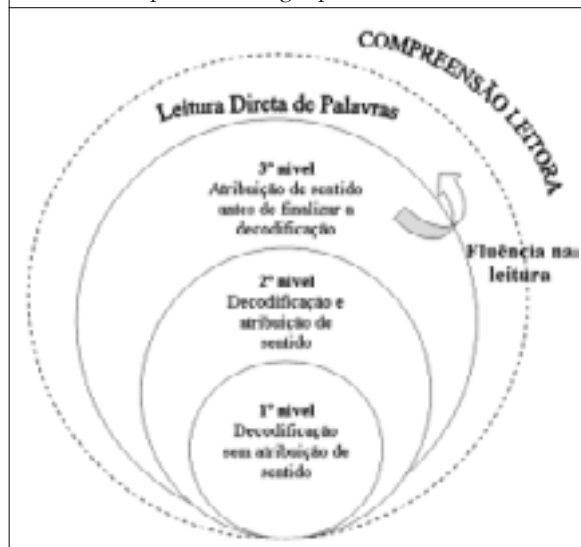
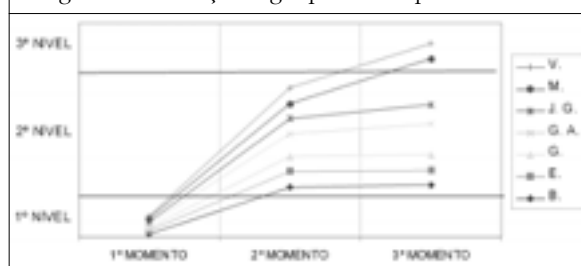


Figura 3 – Avanço do grupo nas etapas de leitura



inicial parece suficiente para a escrita, uma vez que possibilita a comunicação. Já na leitura, a comunicação não ocorre, pois a atenção da criança está muito dirigida à decodificação letra-som, comprometendo o acesso ao significado e, conseqüentemente, o objetivo primordial da leitura (compreensão) não é alcançado. Este estudo inicial demonstrou que o desenvolvimento da via lexical pode ser uma ótima alternativa, pois garantiu maior fluência na leitura e possibilitou a comunicação para este grupo.

As contribuições deste relato são muitas e os resultados aqui encontrados têm implicações tanto teóricas, quanto práticas, rompendo com a dissociação entre esses dois âmbitos. No campo

teórico, os resultados apontaram para uma discrepância no aprendizado inicial da leitura e da escrita, demonstrando que, pelo menos inicialmente, a criança enfrenta estes dois processos de forma distinta, explicando porque algumas crianças começam a escrever de um modo e a ler de outro. A essa discrepância, o desenvolvimento da via lexical mostrou-se uma alternativa promissora, que deverá ser melhor investigada e controlada em pesquisas posteriores.

As contribuições deste relato caracterizam-se também pelo pragmatismo, pois sua realização se sustenta na aplicação desses conhecimentos no contexto de sala de aula, unindo teoria e prática. A diferença que algumas crianças apresentam na leitura e na escrita pode indicar simples atrasos na aprendizagem, ou se constituir nos primeiros sinais de um transtorno, justificando, pois, a intervenção pedagógica precoce e o olhar atento do professor a esses aspectos.

O fato das crianças desenvolverem estratégias distintas na leitura e na escrita indicou a necessidade de intervenções específicas para o desenvolvimento de habilidades na leitura, através de um processo lúdico, que representou uma melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem destas crianças. Os resultados, ainda que restritos, apontam para uma evolução na leitura em etapas diferentes da evolução da escrita, indo ao encontro da abordagem cognitiva, que concebe a leitura e a escrita como atividades que possuem processos distintos e interdependentes.

Para aprofundar mais essas contribuições, sentiu-se a necessidade de criar um instrumento de avaliação específico, com o objetivo de analisar as vias de leitura e atribuição de sentido às palavras por crianças em hipótese alfabética de escrita, permitindo indícios para o processo de intervenção e de ensino. Esse é um desafio para futuros estudos e pesquisas.

A aplicação dos jogos mostrou o quanto é necessário propor atividades de leitura e de escrita em equilíbrio, sem sobrepor um

conhecimento ao outro. Indicam também, que é possível intervir em dificuldades iniciais, evitando futuros fracassos. Nesse sentido, o olhar do professor é fundamental, pois não é o jogo em si que proporciona a construção de conhecimentos, mas as relações que se estabelecem no jogar. Estudos específicos sobre avaliação e intervenção

precoce nas dificuldades iniciais conferem maior autonomia e capacidade ao professor na atuação diante da complexidade da alfabetização, fundamentando-o na criação de propostas que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos meninos e meninas que estão se aventurando no mundo da leitura e da escrita.

SUMMARY

Children who write, but don't read: difficulties on basic literacy

This case study is about difficulties children face when learning basic literacy, presenting a study regarding the dichotomy in this learning process. The theoretical support used intends to explore two distinct views of the learning process of basic literacy: the Psychogenesis of reading and writing proposed by Ferreiro e Teberosky and the studies of Cognitive Psychology, having in mind a complementary function of these two theories. This study was carried out with seven children (five and six years old) from a private school, in Porto Alegre. They could write words correctly, but could neither read nor understand them in different contexts. Based on pedagogical evidences, it was discovered that the activities proposed by the school concerned learning the alphabet, syllables, as well as phonemic awareness, with emphasis to writing tasks. However, none of these tasks focused on building up the contextualized meaning of the words, regarding only linking letter and sound. Therefore, this study presents activities with pedagogical base, developed in classroom environment, in which the understanding of contextualized meaning of words was encouraged by reading tasks.

KEY WORDS: Dyslexia. Reading. Language disorders. Education. Underachievement.

REFERÊNCIAS

1. Sousa É, Maluf M. Habilidades de leitura e de escrita no início da alfabetização. *Psicologia da Educação*. 2004;19:55-72.
2. Bossa NA. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre:Artmed;2002.
3. Corrêa MA. A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem: reconstruindo a cognição através das ações de natureza moral. *Revista Ciências e Letras, dificuldades de aprendizagem*. 2004;35:19-30.
4. Ferreiro E, Teberosky A. *Psicogênese da língua escrita*. 4ª ed. Porto Alegre:Artes Médicas;1991. 284p.
5. Lecours A, Parente M. *Dislexia: implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre:Artmed;1997.
6. Ferreiro E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo:Cortez;2001.
7. Teberosky A, Colomer T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre:Artmed;2003.
8. Cagliari LC. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo:Scipione;2003.

9. Rueda MI. La lectuta: adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: Amarú ediciones;1995.
10. Sánchez E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: Coll C, Marchesi A, Palacios J, eds. Desenvolvimento psicológico e educação. 2ª ed. Porto Alegre:Artmed;2004.
11. Grau R. A avaliação psicopedagógica dos alunos com dificuldades na aprendizagem da língua escrita. In: Sanches-Cano M, Bonals J, orgs. Avaliação psicopedagógica. Porto Alegre:Artmed;2008.
12. Morais J. A arte de ler. São Paulo:Editora UNESP;1996.
13. Solé I. Estratégias de leitura. Porto Alegre:Artmed;1998.
14. McGuiness D. O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre:Artmed;2006.
15. Jacobson E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial na escola: perspectiva sociolingüística. In: Teberosky A, Gallart MS, et al. Contextos de alfabetização inicial. Porto Alegre:Artmed;2004.
16. Weiss MLL. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DR&A;2004.
17. Alvarenga D. Leitura e escrita: dois processos distintos. Educação em Revista. 1988;7:27-31.
18. Bryant P, Bradley L. Problemas de leitura na criança. Porto Alegre:Artes Médicas;1987. 140p.
19. Pinheiro A. Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy;1994. 219p.
20. Read C. Children's creative spelling. London:Routhedge e Keagan Paul;1986.
21. Zorzi JL. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre:Artmed;2003.
22. Salles JF, Parente MAMP. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. Revista Psico. 2006;37(1):83-90.
23. Jolibert J, et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre:Artmed;2006.
24. Macedo L, Passos NC, Petty ALS. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre:Artmed;2005.
25. Alfonsin V, Costa AC. Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir das pesquisas sobre consciência fonológica. In: Práxis Psicopedagógicas. Oficinas e Histórias Clínicas. Porto Alegre:Associação Brasileira de Psicopedagogia. Seção Rio Grande do Sul; 2004/2005.
26. Santos R, Costa AC. Anotações de aula. A fala na alfabetização: subsídios para a prática clínica e escolar. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre;2006.
27. Moojen S. Anotações de aula. Descobrimos as peculiaridades da relação fonema-grafema. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre; 2006.
28. Adams MJ, et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed; 2006.
29. Moojen S. Habilidades envolvidas no ato de ler: Ação Psicopedagógica. Anais do Encontro O olhar clínico na prática psicopedagógica, promovido pela ABPp. 2003/2004.
30. Shaywitz S. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed;2006.

Trabalho realizado na Escola de Educação Infantil Mundo da Criança, Porto Alegre, RS.

*Artigo recebido: 2/5/2008
Aprovado: 7/7/2008*

