



ESTADUAL DA PARAÍBA  
**CAMPUS I – CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**SAMARA ALBUQUERQUE DOS SANTOS**

**APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA  
LECTOESCRITA**

**CAMPINA GRANDE - PB**  
**2014**

**SAMARA ALBUQUERQUE DOS SANTOS**

**APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LECTO-  
ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia e suas respectivas habilitações

Orientador: Prof. Me. Carlos Eduardo  
Albuquerque Fernandes

**CAMPINA GRANDE - PB  
2014**

237 Santos, Samara Albuquerque dos  
Apontamentos sobre a aprendizagem da lectoescrita  
[manuscrito] / Samara Albuquerque dos Santos. - 2014.  
20 p. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia ) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Me. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes,  
Departamento de Universidade Federal Rural de Pernambuco".

1. Alfabetização 2. Aprendizagem 3. Escrita I. Título.

21. ed. CDD 372.6

SAMARA ALBUQUERQUE DOS SANTOS

## APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia e suas respectivas habilitações.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2014

### BANCA EXAMINADORA

Carlos Eduardo A. Fernandes Nota: 9,0  
Prof. Me. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes – (UFRPE - UAG)  
(Orientador)

Gilda B. Neves Ribeiro Nota: 10,0  
Prof.ª Ma. Gilda Carneiro Neves – (UEPB – DLA)  
(Examinadora)

Geovana Nóbrega Nogueira Nota: 9,0  
Prof.ª Ma. Geovana Nóbrega Nogueira – (UEPB - DLA)  
(Examinadora)

Média: 4,3

## **APONTAMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA**

SANTOS, Samara Albuquerque dos.<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo tem por objetivo discutir teorias de aprendizagem da lectoescrita relacionando-as com as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Busca-se discorrer brevemente a respeito de algumas teorias que contribuíram para o conhecimento da aquisição da escrita enquanto construtivo-processual. Baseando-se principalmente nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985), pretende-se caracterizar os níveis de conhecimento da escrita e suas hipóteses subjacentes, e, sobretudo, analisar a escrita de duas crianças entrevistadas sob critérios de testes emilianos para se ter um diagnóstico preciso das hipóteses de leitura e escrita que a criança possui e em que nível de escrita ela se encontra relacionando assim teoria, análise e prática, bem como discutir a relevância da relação entre família e escola para o desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Lectoescrita; Níveis de Escrita; Família; Alfabetização

### **Considerações Iniciais**

Com a vivência docente, os professores se deparam com muitas situações conflitantes em sala de aula, que os levam a inúmeras indagações. Uma em particular, motiva-nos a refletir e a procurar entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita, especificamente, com as crianças em fase de transição da Educação infantil para o ingresso ao 1º ano do ensino fundamental.

O processo de aquisição da linguagem escrita constitui um saber valioso aos professores de língua materna. As teorias sócio-interacionistas, desenvolvidas por Lev Vygotsky, o construtivismo de Piaget, a psicogênese da escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e os avanços em estudos da lingüística textual e análise do discurso vêm destrinçar, de maneira clara, como ocorre social e cognitivamente o aprendizado da língua escrita, seus passos e, sobretudo, quebrar conceitos errôneos de concepção behaviorista internalizados ao longo das décadas.

---

<sup>1</sup> E-mail: sas.samara@hotmail.com

Entende-se que as concepções teóricas de aprendizagem da leitura e escrita influenciam veemente as práticas de ensino/aprendizagem. Sobre isso Seber (1997, p. 235), afirma que:

As decorrências pedagógicas de conceber a língua escrita de uma forma ou de outra podem ser mais bem apreciadas quando confrontamos as propostas vigentes nos métodos de ensino com as características evolutivas do processo de construção. Tal confronto deixa claro o seguinte: todo e qualquer procedimento em sala de aula está fundamentado em uma certa maneira de conceituar a aprendizagem

A alfabetização é um aprendizado decisivo para vida dos sujeitos, se todo procedimento pedagógico está baseado numa concepção teórica; para condução à língua escrita, qual é a importância das concepções de língua/linguagem, mais precisamente a importância da concepção de como se aprende a linguagem escrita, para essa prática? Como afirmávamos, a alfabetização é um fator decisivo para a vida estudantil de um indivíduo. Em relação a isso, fazendo uma denúncia da situação em que nosso país se encontra no que tange a qualidade da alfabetização entre as crianças, a reportagem de capa da revista Nova Escola de agosto de 2007, já apresentava que 18% dos alunos que chegam a 4ª série não chegam alfabetizados e talvez perpetuem sua vida escolar sem o aproveitamento ideal por não terem sido alfabetizadas, dado que talvez possa ser aplicado também aos dias atuais.

Em enfrentamento às inúmeras dificuldades hoje apresentadas no quadro geral de defasagem do ensino, como por exemplo, a evasão, os altos índices de repetência e, sobretudo, o pouco incentivo e participação da família na vida escolar dos alunos, sejam eles de escola pública e/ou privada, delimitamos também discutir como é que a escola e família vêm trabalhando para que as crianças possam percorrer esse processo de alfabetização, aqui delimitado pela aprendizagem do saber ler e escrever (lectoescrita), auxiliando-as em superar suas dificuldades.

Faz-se necessário procurarmos uma definição para o que é aprender. Sabemos que, segundo Gómez & Terán (s.d), desde a vida uterina, começamos a aprender. O desenvolvimento da linguagem ilustra a aprendizagem nos primeiros anos: por volta dos 6 anos, a criança já tem um vocabulário de aproximadamente 10.000 palavras. Isso significa que desde o nascimento tem aprendido em torno de 2.000 palavras ao ano. No entanto, é preciso saber que cada criança apresenta um

ritmo para aprender, isso implica dizer, por exemplo, que não é porque Maria já está lendo, que João também não esteja caminhando para o mesmo fim.

Como também afirmam Ferreiro&Teberosky (1995) as crianças iniciam o processo de alfabetização muito antes de encontrarem a escola e os professores. Crianças que ainda não tenham tido contato com livros e materiais escritos antes da escolarização costumam situar-se no exato início do processo de alfabetização ao alcançar a idade escolar. E ainda complementam que antes de ser alfabetizada, a criança já tem a escrita existente internamente, pois está inserida em múltiplos objetos físicos do ambiente que a rodeia.

Sendo assim, diante do exposto, nos propusemos a pesquisar como a educação escolar e doméstica, sendo parceiras, tornam-se preponderantes na aprendizagem durante o processo de alfabetização, desenvolvendo assim, um olhar crítico sobre nossa docência e a escola como um todo.

Portanto nossos objetivos com esse estudo são:

- a) Analisar, de maneira sucinta, como se dá o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita(lectoescrita);
- b) Discutir como que a relação família e escola pode contribuir para a superação das dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem da leitura e escrita(lectoescrita);
- c) Exemplificar as nuances da psicogênese da língua escrita, através da análise de entrevistas com duas crianças.

Nosso trabalho baseia-se em referenciais teóricos no campo da aprendizagem. Procuramos entender os fatores influenciadores do processo de aprendizagem da lectoescrita na visão de Gómez e Terán (s.d), Seber (1997), Lemle (1988), Andaló (2000). Bem como o entendimento da psicogênese da língua escrita das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), fazendo uso da análise da escrita de duas crianças entrevistadas sob critérios de testes Emilianos para se ter um diagnóstico preciso das hipóteses de leitura e de escrita que a criança possui e constatar em que nível de escrita ela se encontra relacionando assim teoria, análise e prática.Paralelamente à análise,fazemos uma breve discussão da relação entre pais e escola tendo como referência os estudos de Gabriel Chalita (2001) e Pierre Weil (2002).

## **Contribuições teórico-conceituais**

A primeira contribuição teórica para o conhecimento da escrita com caráter construtivo processual partiu do cientista soviético Lev Vygotsky que, baseado na Psicologia, revelou que a percepção da leitura e da escrita da criança começa bem antes da vida escolar, através de sua interação com o ambiente e com outras pessoas que estimulam o desenvolvimento de sua inteligência e de sua linguagem. Vygotsky tentou que as experiências das crianças, construídas por meio da interação entre elas e o meio, configuravam um saber incrível e que antes de tudo, a escola, deveria partir desse saber para o aprendizado de outras competências. Assim, as experiências – lingüísticas ou não – das crianças passaram a ter valor no momento de alfabetizá-las, também Seber (1997, p. 237) reforça esta ideia quando afirma que:

A escrita é acessível às crianças antes de as escolas decidirem ter chegado o momento de alfabetizá-las, porque inserida em múltiplas experiências vividas por elas. O material gráfico desperta a atenção das crianças, assim como também despertam a atenção delas os fenômenos da natureza, os astros, as estrelas e muitos outros objetos com os quais entram em contato. Através de várias indagações elas iniciam um processo ativo de inferências, tentando dar uma significação àquilo que registram no seu dia-a-dia.

Essas inferências fazem as crianças transformarem os estímulos recebidos em um conhecimento próprio. Com referência à escrita, o resultado de todo esforço de entendimento resulta na progressão de idéias sobre como expressá-las, e assim elas se tornam verdadeiras usuárias da língua.

Segundo Andaló (2000), Jean Piaget foi o responsável pela segunda contribuição teórica, o biólogo e pensador francês apresentou o conhecimento como algo a ser construído pela ação do sujeito sobre o objeto que deseja conhecer, o que ele chamou de construtivismo. Além disso, ele fez uma descrição do processo de amadurecimento mental dos indivíduos, comprovando que todo ser humano passa por etapas de desenvolvimento cognitivo desde o seu nascimento. Embora tenha contribuído imensamente para a noção da complexidade do desenvolvimento da inteligência infantil, Piaget não tratou especificamente da aquisição da linguagem escrita, mas a incluiu entre os fatores de aprendizagem através dos processos de interação nos diferentes níveis de desenvolvimento da criança.



As pesquisas sul-americanas constituem a última grande contribuição teórica para o conhecimento construtivo processual da escrita. Embasadas na psicologia genética de Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) pesquisaram as formas iniciais de conhecimento da língua escrita, essas pesquisas resultaram na obra *Psicogênese da língua escrita*, um marco dentre as obras desta temática. Para Andaló (2000), a importância dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985) se deve a sua nova maneira de interpretar a aquisição da leitura e da escrita do ponto de vista da criança em situações experimentais, em que se coloca a escrita tal como a criança vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tais como ela as propõe para si. No decorrer do trabalho destrincharemos os níveis de escrita juntamente com a análise dos testes realizados com crianças no período de alfabetização.

### **Lectoescrita: Aprendizagens & Intervenções**

O processo de aprendizagem tem uma abrangência psíquica, cognitiva e social. Assim, podemos dizer que é um “processo neuropsicocognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular”, afirma Gómez & Terán (s.d). Sendo assim, podemos entender que o meio social é preponderante na aprendizagem da criança.

O que não se pode dissociar é o aprender a ler e escrever, aqui englobado no termo lectoescrita, ainda que, na maioria das teorias de aprendizagem, fossem aprendidos separadamente, ensinando-se a escrita e depois a leitura. Dessa forma, portanto, quase sempre a escrita era reduzida somente ao aspecto da caligrafia. Pesquisadores interessados na linguagem vêm, por muito tempo, tentando descobrir o conhecimento que as crianças têm sobre o sistema de leitura e escrita. Ferreiro & Teberosky (1985) interessaram-se em entender os aspectos do sistema alfabético da lectoescrita, esta sendo compreendida como um sistema que representa a língua com uma organização própria, com regras de construção e de produção, diferentes das da linguagem oral: ortografia, por exemplo.

A comunicação por escrito, a estética, registrar fatos e buscar informações, faz com que a leitura e a escrita possuam funções específicas, e são essas características vivenciadas pelo sujeito que acabam por dar a lectoescrita um valor

social. Nesse sentido, esta não é uma técnica que se aprende copiando e decifrando:

Se concebermos a escrita como um código de transcrição, concebemos a aprendizagem como aquisição de uma técnica; se concebemos a escrita como um sistema de representação, convertemos sua aprendizagem em apropriação de um novo objeto de conhecimento. (FERREIRO, 1986 *apud* GIRON & MACEDO, 2008, p.98).

O objeto de conhecimento por sua vez interage com os esquemas de pensamento da criança, transformando-se “em função do objeto que será assimilado” (GIRON & MACEDO, 2008, p.98). A criança traz consigo, através de suas relações sociais, marcas do sistema de escrita, representadas pela oralidade, o que se torna preponderante na construção da escrita pela criança. Giron & Macedo (2008) entendem que:

Numa atividade interiorizada e efetiva, a criança formula diversas hipóteses acerca do sistema de representação (antes de entrar para a escola): a) percebe diferenças entre representações icônicas e não-icônicas; b) descobre que para que algo “esteja escrito ou possa ser lido” são necessárias variedade e quantidade de letras; c) compreende a fonetização da escrita: a escrita se relaciona com o mecanismo sonoro da fala; d) compreende as diferenças entre os significantes. (*op. cit.*, p. 98 e 99).

Esse processo ocorre porque se desenvolve, em um determinado contexto social, cultural e familiar, no qual a lectoescrita é existente, complementa Giron & Macedo (2008). A partir dessas colocações, é também necessário levar em consideração as hipóteses da criança ao se deparar com a tentativa de compreender uma palavra, podemos mencionar a classificação dos níveis de escrita apresentados por Ferreiro & Teberosky (1999), de maneira geral, as autoras definiram a gênese da escrita infantil, postularam etapas de construção da lectoescrita em quatro períodos, a saber, *opré-silábico*, o *silábico*, o *silábico-alfabético* e o *alfabético*. Cada etapa é composta pelas hipóteses que a criança faz ao tentar ler ou escrever. A seguir, caracterizar-se-á esses períodos/níveis de compreensão da escrita baseados nas teorias de Ferreiro & Teberosky (1985):

**Pré-silábico** – este período pode ser dividido em dois níveis, nele se tem as primeiras hipóteses de escrita, as garatujas<sup>2</sup>, escrita associada ao tamanho do significante, dentre outros.

#### **Nível 1**

- Ao escrever, a criança o faz usando formas fixas para nomes diferentes;
- Ao ser solicitada para escrever algo, a criança desenha achando que escrever e desenhar são a mesma coisa;
- A criança apresenta leitura e escrita globais, ou seja, não percebe que cada palavra possui emissões sonoras;
- Pode apresentar o realismo nominal lógico, ou seja, tende a representar na escrita características específicas do referente do significante lingüístico. Por exemplo, a criança acha que para escrever gato deve ocupar bem mais espaço no papel do que para escrever formiga, cuja quantidade de letras é maior;
- A criança tanto usa formas fixas como variadas para escrever nomes diferentes;
- Apresenta leitura e escrita globais.

#### **Nível 2**

- Ao escrever, a criança troca as posições das letras ou garatujas para diferenciar nomes.
- Acredita que para garantir à escrita de um nome, a quantidade mínima de letras usadas deve ser três ou outras quantidades de letras;
- Que num mesmo nome não pode haver letras juntas repetidas;
- Ao escrever nomes, pode usar tanto letras quanto algarismos;
- Ainda pode apresentar o realismo nominal lógico na leitura e na escrita.
- A criança apresenta leitura e escrita em parte silábica e em parte global. (esta hipótese caracteriza um fator intermediário entre o nível 2 do pré-silábico e o nível 3 – silábico).

**Silábico** – este período é caracterizado pela evolução da análise sonora podemos classificá-lo como **nível 3**.

- A criança apresenta leitura e escrita silábicas;

---

<sup>2</sup>Rabiscos, desenhos e formas que representam um significado de escrita para a criança no nível pré-silábico.

- Ao escrever, tende a fazê-lo usando uma letra para cada sílaba da palavra;
- No processo de usar uma letra para cada sílaba, na escrita ela não aceita formas fixas. Por isso entra em conflito ao escrever palavras como: batata, mapa, pata, gata.

**Silábico-alfabético – Nível 4**, intermediário entre o silábico e o alfabético.

- Ao escrever uma palavra, a criança o faz ora do jeito silábico (uma letra para cada sílaba) e outra da maneira alfabética.

**Alfabético – Nível 5**, análise sonora dos fonemas das palavras. Lemle (1988, p. 39-42) dividiu o que Ferreiro e Teberosky (1985) chamaram de erros construtivos no período alfabético, em três ordens, conforme se postulam a seguir.

**Primeira ordem:**

Ppai, meeu; Trs (três), pota (porta); Parto (prato), sadia (saída)

Rano (ramo), laqis (lápis); Sabo (sapo), gado (gato);pita (fita)

**Segunda ordem:**

Matu (mato); bodi (bode); azma (asma); tenpo (tempo) falão (falam)

**Terceira ordem:**

Açado (assado), trese (treze), xinelo (chinelo), acim (assim), jigante (gigante), chingou (xingou), sau (sal), craro (claro), operaro (operário).

Através desses tópicos, buscou-se de forma sucinta caracterizar cada período e nível de escrita. É importante denotar que essas características são de grande valia para os professores que lidam com crianças em processo de alfabetização, para que este/a planeje as suas sequências didáticas de forma a provocar em quem aprende a superação de certas dificuldades em relação ao desempenho de atos de leitura e de escrita, bem como um significativo avanço na busca das compreensões alfabéticas que caracterizam o nosso sistema de escrita.

Esses níveis representam o progresso da criança em apropriar-se do sistema alfabético e da lectoescrita. O docente, após ter esse conhecimento, diante da heterogeneidade de alunos com qual se depara, terá de dirigir sua prática de acordo com as necessidades do seu alunado, pois dessa maneira poderá promover intervenções e estratégias com vias de suprir suas necessidades e promover um aprendizado coeso e concreto. Como nos coloca Giron& Macedo (2008, p.99):

[...] devemos criar situações pedagógicas nas quais estejam presentes os interesses das crianças. Isso permite aproximá-las da funcionalidade da lecto-escrita, de seu valor comunicacional, do prazer que desfrutam ao ouvir uma história, etc. Essa abordagem pedagógica possibilita uma experiência didática na qual as estratégias de intervenção docente se orientam no sentido de compreender o modo de representação da linguagem no desenvolvimento do sistema de escrita alfabético, descobrir as funções sociais da lecto-escritura, favorecer a interação grupal e utilizar a linguagem como meio de interação com outros.

Dessa forma, conhecer os níveis e hipóteses de escrita de crianças em processo de alfabetização é relevante para que se fuja dos modelos de alfabetização baseados meramente na decodificação e memorização de sílabas, palavras e estruturas linguísticas. Desse modo, deve-se promover situações didático-pedagógicas em que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas no aluno num processo de conquista do conhecimento através da reflexão sobre a língua escrita e de seu uso.

## **Metodologia Utilizada**

Como antes exposto, este trabalho pretende analisar, à luz da psicogênese da escrita, a produção textual de duas crianças. Essas foram entrevistadas sob diretrizes e critérios apresentados no primeiro módulo do *Programa de formação de professores alfabetizadores* (2001), ou seja, iniciou-se um diálogo quase que informal com a criança sobre algo que ela goste, no intuito de fazê-la se expressar oralmente e depois pedir que escreva um conjunto determinado de palavras que tiveram bastante relevância na identificação da criança, também é possível partir de uma breve narrativa infantil que desperte o diálogo entre o entrevistador e a criança e assim surjam as palavras-chave que serão postas no papel e que depois serão lidas pela criança.

Desejamos esclarecer que o objetivo da análise é verificar quais as hipóteses de escrita utilizadas pela criança e, assim, se possível tentar enquadrá-la em um dos períodos de compreensão da escrita baseados nas teorias de Ferreiro & Teberosky (1985). As entrevistas com as crianças foram realizadas no dia 30 de janeiro de 2014 numa escola da rede privada de Campina Grande – PB.

## Resultados Obtidos

A primeira criança, Mikael, tem 4 anos, já frequenta a escola cursando o infantil IV da Educação Infantil, a demonstração de sua escrita pode ser observada na figura 1.

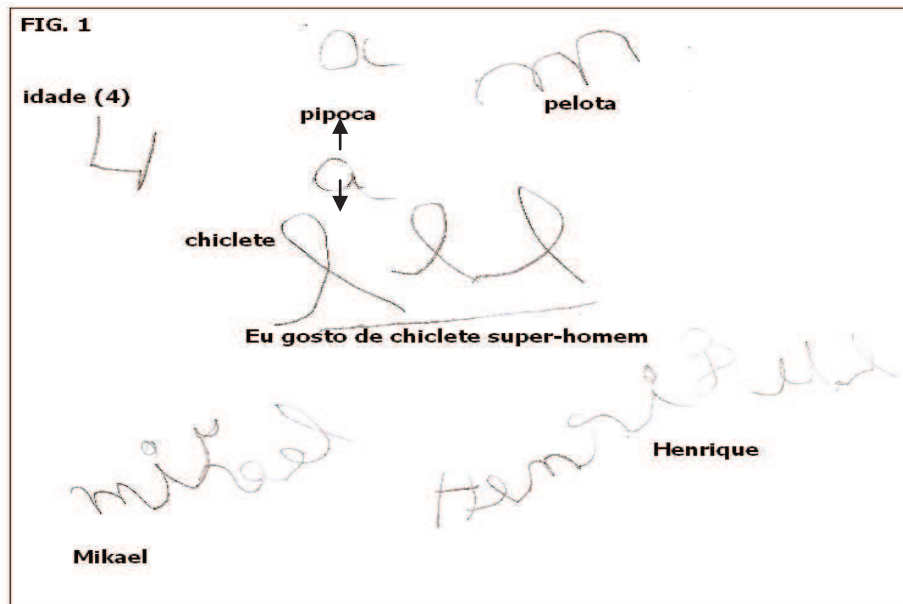


Figura 1: Entrevista com Mikael

Após uma pequena conversa com Mikael, pediu-se que escrevesse o seu nome e a sua idade. Na figura 1, há a impressão de que ele escreveu pequeno, mas a sua escrita ocupou todo o espaço da folha que lhe dera. Em seguida, surgiu um assunto que gostava bastante: festa de aniversário e, principalmente, doces e salgados. Ao sugerirmos que ele escrevesse a palavra “pipoca”, Mikael pareceu bloqueado; ele perguntava: “Como é?”, “É com A?”, “Eu não sei” foram frases repetidas muitas vezes durante a entrevista.

O que supomos através deste comportamento foi que Mikael estava extremamente acostumado a receber prontas as formas de escrever na escola, ele só queria escrever se ditássemos letra por letra, como geralmente deve ocorrer em suas aulas, mas não fizemos isso e ele arriscou e escreveu a letra A para pipoca, a letra L para chiclete e a letra M para pelota, e três vezes a letras L para grafar a frase “Eu gosto de chiclete super-homem”. Nesta última, ao observar a repetição da letra “L” na grafia da frase, reflete-se a possível causa para o feito do garoto, talvez, na sua prática escolar, seja comum repetir diversas vezes a mesma letra (as

familiares atividades de cartilha) para se atingir quais forem os objetivos em pauta pela professora. Em todas as escritas, Mikael fez leitura global, além de utilizar de formas fixas para escrever uma letra para uma palavra, o que se leva a enquadrá-lo no nível 1, Pré-silábico.

A segunda criança entrevistada foi Juan, ele tem 6 anos e cursa o 1º ano do Ensino Fundamental. No caso de Juan, os dinossauros e animais foram os temas principais do diálogo. Observe a escrita de Juan na Figura 2.

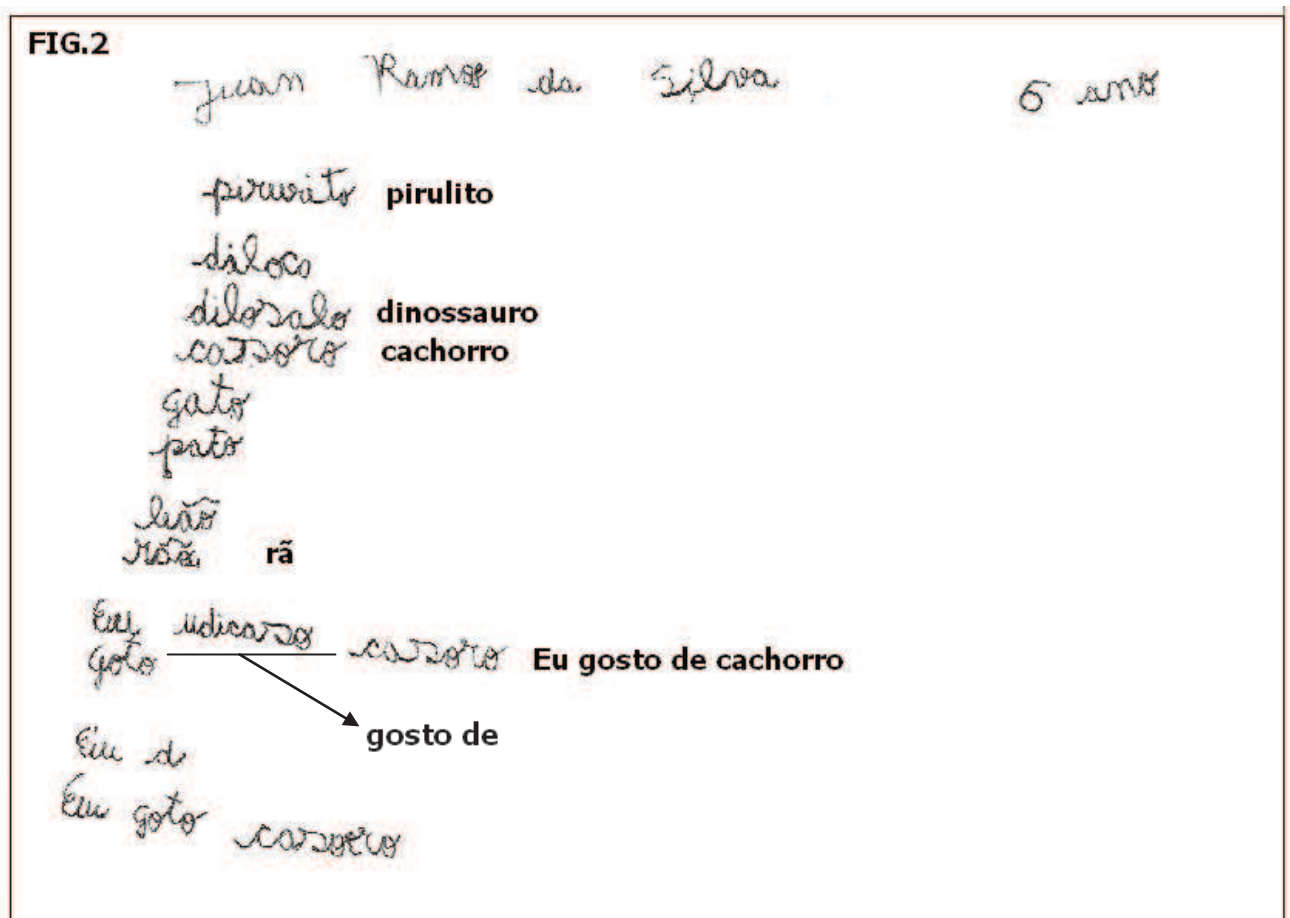


Figura 2: Entrevista com Juan

Podemos perceber pela escrita de Juan que ele está alfabetizado, suas hipóteses levam em consideração o som das letras, há apenas alguns erros construtivos em “pirurito” a troca do L pelo R e também nos dígrafos, como em cachorro e dinossauro que ele tenta representar o som com o S. Porém, ao escrever Rã ele ainda não aceita que a palavra tenha apenas duas letras, ele faz algumas leituras marcando a pauta sonora e por vezes, como já observado, confunde – o que é normal para seu desenvolvimento – a grafia dos sons.

Ao escrever “eu gosto de cachorro”, em gosto de, Juan escreveu “udicaso”, imediatamente pediu-se para ele escrever somente “gosto” para ver se repetiria a forma escrita antes, mas ele escreveu “Goto” e percebeu que havia cometido um equívoco anteriormente, corrigindo sua escrita sem ninguém solicitar-lhe. Enquadramos Juan no nível 5 – Alfabético, exercendo erros construtivos de primeira ordem<sup>3</sup> – segundo análise descrita por Lemle (1988) – dependendo apenas de algumas intervenções pedagógicas para superá-los e passar a perceber melhor algumas questões fonético-ortográficas da língua.

## **Fatores Psicoafetivos**

Como já foi exposto anteriormente, a aprendizagem está sujeita a vários fatores psicológicos, físicos e sociais e, dessa maneira, havendo um desajuste em um desses fatores ocasionará em uma aprendizagem com déficits expressivos na vida escolar de uma criança. Delimitaremos nesse tópico os aspectos psicológico-afetivos influenciadores do processo de aprendizagem, singularmente, aqueles ligados à relação família-criança-escola, pois entendemos como um dos mais importantes nas relações sociais tanto no âmbito escolar como no familiar. Assim, afirmam Gómez & Terán (s.d):

Nossa estrutura psíquica dá sentido aos processos perceptivos, enquanto a organização cognitiva sistematiza toda a informação recebida de uma forma muito pessoal de acordo com as experiências vivenciadas e as situações sociais onde elas se desenvolvem. Portanto os sujeitos da aprendizagem e seus modos de aprender são produtos das práticas culturais e sociais (GÓMEZ & TERÁN, s.d, p. 31).

O aprender, portanto, não é mais uma ação passiva de recepção, muito menos uma simples troca de informações, ao contrário, é uma “aprendizagem interativa”. É sempre uma reconstrução interna e subjetiva, processada e construída

---

<sup>3</sup>Segundo Miriam Lemle, em sua obra *Guia teórico do alfabetizador* (1988, p. 40) os erros construtivos de primeira ordem no período alfabético, originam-se a partir de conflitos relativos aos sons das letras, às vezes a criança omite a letra (goto/gosto), troca os sons (pirurito/pirulito), assim como ocorre na produção de Juan.



interativamente. O que nos leva a entender que o aprender acaba se tornando um processo de maturação, uma construção da identidade.

Algumas crianças nesse processo passam a anular-se de maneira expressiva, demonstrando baixa autoestima o que acaba prejudicando o aprender. Para as psicólogas Gómez & Terán (s.d, p. 101), “a família é a sala de aula primordial na educação da criança. Esta metáfora sublinha os aspectos da interação familiar que podem contribuir para as dificuldades da criança na escola.” No entanto, os aspectos emocionais são levados em consideração quando se quer fundamentar uma dificuldade de aprendizagem, o que é contrário quando se fala que uma criança aprendeu porque desenvolveu suas funções cognitivas brilhantemente: “essa criança aprende porque é inteligente”, por exemplo:

Se pensarmos somente em operações centrais da inteligência como classificar ou ordenar, podemos perceber a importância dos aspectos emocionais na aprendizagem. A criança é capaz de realizar classificações de cor ou tamanho e ordenações de menor a maior ou vice-versa, sempre e quando tenha as capacidades cognitivas para fazê-lo, mas, além disso, quando sentir-se pertencente a uma classe; sou filho de tais pessoas, sou mulher, sou homem e se sinta como única distinta, diferenciada de outras, só assim poderá desenvolver estas operações lógicas. (Gómez & Terán, s.d, p. 101).

A aprendizagem da lectoescrita é considerada como uma das tarefas mais importantes no início da vida escolar. A criança que por ventura vir a falhar nessa área pode ter a autoestima afetada. Desse modo, os problemas emocionais e as dificuldades de aprendizagem têm uma relação recíproca, o que uma vez superada a dificuldade, o emocional terá benefícios significativos. Segundo Gómez & Terán (s.d) há dois grupos comuns de crianças que apresentam dificuldades para aprender a lectoescrita, por um lado temos crianças que demonstram um bloqueio, resistência em aprender, devido ao fato de terem pais que possuem uma excessiva pressão sob elas, no sentido de exigirem bons resultados escolares. E por outro lado, temos crianças que demasiadamente foram superprotegidas, e sendo assim apresentam resistência ao crescimento, isso porque “a lectoescrita representa uma forma de crescimento, de maturidade, de tornar-se independente” (op. cit., p.101) portanto resistem ao crescimento.

Com efeito, podemos perceber como é de fundamental importância o papel da família no processo de aprendizagem e por entendermos que, ao inserir-se na escola, a criança traz uma bagagem de saberes, a família é sua primeira educadora. Conforme endossa Chalita (2001) “A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. Os filhos se espelhando nos pais e os pais desenvolvendo a cumplicidade com os filhos” (op. cit., p. 20).

É também no aprender da lectoescrita que percebemos a importância dos pais, estes são um modelo referencial de letramento, como nos coloca Giron& Macedo (2008):

a família letrada oferece melhores condições para garantir o sucesso escolar, pois nela as práticas e usos da lectoescrita são fatos cotidianos, inseparáveis de outros fatores e fazeres, permitindo que, antes de conhecer a leitura e a escrita, a criança conheça seu sentido e função (p.105).

A escola por sua vez, tem que saber como trazer esses pais para o âmbito escolar, fazer com que eles queiram e estejam inseridos de maneira espontânea e prazerosa na escola. Um exemplo de como isso pode acontecer nos é trazido por Weil (2002):

os colégios modernos procuram resolver o problema da aproximação da família e da escola criando clubes de pais e mestres, ou, pelo menos, reuniões periódicas, à noite, ou sábado, à tarde. Nesses clubes, pais e professoras discutem assuntos de educação ou assistem a palestras ou filmes sobre como criar e instruir os filhos. Tais iniciativas encontram grande receptividade por parte dos pais e constituem ótimo terreno de maior compreensão entre pais e professores.(op. cit., p.62)

Por fim, resgatando a problemática a que nos propusemos, que foi de discutir como se dá o processo de aprendizagem da lectoescrita e de entendermos como uma relação entre escola e família pode beneficiar esse aprendizado, podemos concluir que é preponderante não só essa parceria como também a família ser exemplo a influenciar a aprendizagem significativa da criança, levando-a ao interesse pela leitura, por exemplo, lendo para seus filhos e permitindo que eles vejam a prática dessa leitura em casa.

## Considerações Finais

O aprender é algo inerente ao ser humano, muito antes de estar inserido no âmbito escolar já estamos aprendendo. Mas, muito mais do que aprender, precisamos nos comunicar, haja vista a necessidade de compreender e sermos compreendidos.

A lectoescrita, sistema de leitura e escrita, tem um valor social, pois é adquirindo o saber que podemos ser sujeitos da nossa aprendizagem. Antes ensinava-se primeiro a ler e depois a escrever, hoje percebemos que são indissociáveis, que um complementa o outro, mas para tanto há inúmeros fatores influenciadores desse processo: orgânicos, sociais, psicológicos, etc. no entanto, a escola, desprendendo-se do inatismo, deve procurar estratégias de ensino que levem a um aprendizado concreto.

São de suma importância os aspectos cognitivos que a Psicogênese da língua escrita proporciona ver, entender e modificar; ao analisar as produções nas entrevistas, percebemos, ainda que sucintamente, que a escrita das crianças estabelecem direta relação com as abordagens teóricas de Ferreiro & Teberosky (1985), e os níveis de compreensão da escrita parecem ser precisos nas suas divisões, comprovando-se a validade dessa teoria.

Detecta-se que o teste Emiliano, descrito por Telma Weiz no módulo inicial do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (2001), é útil não apenas aos professores para saber o que sabem e o que precisam saber os alunos, assim como os pais que, preocupados com o desenvolvimento alfabético de seus filhos podem apropriar-se da estratégia para verificar se os mesmos estão sendo bem conduzidos no caminho da alfabetização. Comprova-se uma vez mais a relevância do estudo de como a aquisição da linguagem escrita ocorre, comprova-se a grandiosidade de conhecimento que está disponível aos professores alfabetizadores através da Psicogênese da língua escrita.

Por outro lado, percebemos também a fundamental importância da participação da família neste processo, sendo esta a primeira educadora, e a principal formadora da identidade da criança; como nos colocou Gómez & Terán (s.d). Mas para tanto, a escola precisa saber conquistar não tão somente o

aluno/criança, como é preciso abrir espaço para que a família veja a escola como parceria no processo de ensino aprendizagem da criança.

### Abstract

The present study aims to discuss theories of learning to reading and writing relating them to the difficulties found in the literacy process. It seeks to briefly discuss about some theories that contribute to the acquisition's knowledge of writing as a constructive-procedural. Based primarily on studies by Ferreiro&Teberosky (1985) which intend to characterize knowledge levels of writing and their underlying hypothesis and especially analyze the writing of two children interviewed under criteria emilianos test to make an accurate diagnosis of reading and writing assumption about each child's level of it. Thereby linking theory, analysis and practice, as well as discuss the relevance of the relationship between family and school for the development of children in the literacy process.

Key words: Reading and writing ability; writing levels; family; literacy.

### Referências Bibliográficas

ANADALÓ, Adriane. *Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: A alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra mundo*. São Paulo: FTD, 2000. (Conteúdo e Metodologia)

CARDOSO, Sílvia H. B. O conceito de linguagem e a nova pratica pedagógica. In.: \_\_\_\_\_ . *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Páginas: 27-33.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. 17 ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIRON, Rosane; MACEDO, Vera Lucia. Alfabetização: lecto-escrita x bagagem cultural. In.: *Cadernos FAPA*. Porto Alegre: Edição especial, 2008.

GOMÉZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. Tradução de Adriana de Almeida Navarro. São Paulo: Grupo Cultural, s.d.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Atica, 1988. (Série Princípios)

BRASIL. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

Revista Nova Escola. Ano XXII. Número 204 – Agosto de 2007.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: O caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. IN: \_\_\_\_\_. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996. Páginas 21-23

WEIL, Pierre. *A Criança, o lar e a escola*. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.