

REBES REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

ISSN - 2358-2391



GVAAG - GRUPO VERDE DE AGROECOLOGIA E ABELHAS - POMBAL - PB

Artigo de Revisão

A escrita no processo de ensino-aprendizagem

José Rivamar de Andrade

Professor, graduado em Letras e especialista em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos, aluno do curso de Mestrado Internacional em Educação, pela Florida Christian University (USA)

Resumo: Este trabalho vem tratar da realidade escolar de acordo com embasamento teórico de vários autores que tratam dos problemas da escrita. Com isso, trata da questão da definição real da aprendizagem da escrita, como também, das dificuldades apresentadas pela própria escola e pela educação. Levanta a grande importância sobre o ato de ensinar e aprender a ler e escrever, tratando como um desafio para os docentes. Demonstra, também, o quadro da sociedade leitora no Brasil, levantando a questão socioeconômica-cultural. Grandes e inúmeras são as dificuldades encontradas neste campo, que é a educação, mas todas as dificuldades que se revelam, são para ser solucionadas, ou seja, todas elas têm como ser resolvidas. Este é o principal motivo do aprendizado e do ensino, vencer as dificuldades.

Palavras-chave: Realidade escolar. Aprendizagem. Dificuldades.

Writing in the process of teaching - learning

Abstract: This work comes in accordance with to deal with the pertaining to school reality theoretical basement of some authors who deal with the problems of the writing. With this, it deals with the question of the real definition of the learning of the writing, as well as, of the difficulties presented for the proper school and the education. It raises the great importance on the act to teach and to learn to read and to write, treating as a challenge for the professors. It demonstrates, also, the picture of the reading society in Brazil, raising the partner-economic-cultural question. Great and innumerable they are the difficulties found in this field, that is the education, but all the difficulties that if disclose, are for being solved, that is, all they have as to be decided. This is the main reason of the learning and education, to win the difficulties.

Keyword: Pertaining to school reality. Learning. Difficulties.

1 Introdução

O presente trabalho, é uma proposta de pesquisa sobre o Processo de Ensino-aprendizagem da escrita no âmbito escolar, visando o enfoque teórico como ajuda para um diagnóstico concreto e versátil, que venha a se utilizar eventual usufruto dos responsáveis pela educação.

Conforme os PCN (BRASIL, 2001, p. 9), “as dificuldades de aprendizagem fazem parte, constantemente, do processo de leitura e escrita, em séries iniciais, mesmo quando elas são constituídas de alunos considerados alfabetizados”.

Para tratar de algumas dessas dificuldades que afetam esse processo, faz-se necessário compreender, em primeiro lugar, que os professores das séries iniciais precisam não só de orientações e conhecimentos de métodos pedagógicos, mas, também, de conhecimentos técnicos, específicos, linguísticos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensinam. Em segundo lugar, os aprendizes para adquirirem as habilidades da leitura e da escrita precisam vivenciar uma etapa preparatória não muito demorada, tendo em vista que, esta, de certa forma, já faz parte do desenvolvimento natural da criança. O ambiente

escolar apenas sistematiza o desenvolvimento das áreas físico-motora, mental, afetiva e social.

Na concepção dos educadores, os educandos já trazem suas experiências, saberes e expectativas que não só podem ser dimensionadas, mas que devemos, em conjunto, identificar suas características para serem trabalhadas dentro do conhecimento e visão do mundo dos nossos alunos.

Nessa perspectiva inovadora, o objetivo da pesquisa é desafiar o aluno a construir o sentido dos textos junto ao educador. Assim, o sucesso do ensino-aprendizagem da escrita depende muito das oportunidades que a criança possa ter no âmbito da sala de aula, com atividades desafiadoras, levando-as a participar ativamente do processo de apropriação do saber, facilitando o aprendizado a partir da interdisciplinaridade.

2 Revisão de Literatura

2.1 Concepções de aprendizagem

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo o conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas as outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Em virtude de sua base epistemológica, tais investigações formam o corpo do que se chama associacionismo, cuja expressão mais imponente é o behaviorismo, tanto em sua versão clássica quanto em sua versão contemporânea.

A meta do behaviorismo sempre foi a construção de uma psicologia “científica”, livre da introspecção e fundada numa metodologia “materialista” que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza.

De acordo com a Psicologia da Aprendizagem (UVA, 1999, p.19):

A objetividade perseguida pelo behaviorismo é a mesma do positivismo em geral, e, por isso, temos como consciência, inconsciente e similares, foram banidos da linguagem psicológica. A psicologia vem definida como a ciência do comportamento (observável) e o comportamento é entendido como produto das pressões do ambiente, significando o conjunto de reações a estímulos, reações essas que podem ser medidas, previstas e controladas.

Nessa via de interpretação, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência. Aqui, tem-se uma definição em que a dissolução do sujeito do conhecimento é evidente. Ele é realmente aquela cera mole de que se falou anteriormente e, por isso, a aprendizagem é identificada com o condicionamento.

As pesquisas sobre condicionamento, iniciaram-se sempre com experimentos com animais e se aplicaram posteriormente, a sujeitos humanos. Dado o seu grande poder do controle do comportamento, essas pesquisas foram se sofisticando cada vez mais. Têm sido incessantes os esforços para provar que o comportamento é modelado, razão por que devem as investigações fornecer o maior número possível de dados sobre estímulos reforçadores, estímulos aversivos, tipos de reforços, esquemas de reforços, contracondicionamento etc. Acredita-se que o aprofundamento dessa linha de análise findará por oferecer um modelo de aprendizagem que resolverá todos os problemas.

É notório o fato de que, embora com recursos mais aprimorados e com a possibilidade de lidar com certas aquisições complexas, o condicionamento instrumental não implica nenhuma mudança de pressuposto epistemológico com referência ao condicionamento respondente.

Conforme a Psicologia da Aprendizagem (*apud*), “a *gestalt* opõe-se ao behaviorismo por ter um fundamento epistemológico e tipo racionalista, ou mais precisamente, por pressupor que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito”.

Se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito. Ambas as posições, portanto, cindem os dois pólos do conhecimento de modo irremediável.

Qualificar o *gestalt* como uma teoria racionalista não significa, entretanto, afirmar que ela negue a objetividade do mundo. Significa, isto sim, que ela não postula essa objetividade no sentido de uma interferência na construção das estruturas mentais através das quais o sujeito aprende o real. Admite que a experiência passada possa influir na percepção e no comportamento, mas não a afirma como uma condição necessária para tal. E, por isso, é às variáveis biológicas e à situação imediata que se deve recorrer para explicar a conduta. As variáveis

históricas, por não serem determinantes, apresentam pouco interesse para os gestaltistas (PIAGET, 1994)

Observa-se que não falamos em aprendizagem e, sim, em percepção. Na verdade, contrariando o pressuposto epistemológico do behaviorismo, a *gestalt* rejeita a tese de que o conhecimento seja fruto da aprendizagem. De acordo com seus adeptos, os sujeitos reagem não a estímulos específicos, mas a configurações perceptuais. As *gestaltens* (configuração) são as legítimas unidades mentais, e é para elas que a Psicologia deve voltar-se.

Vê-se, pois, que a *gestalt* lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades organizadas, numa extrema oposição ao atomismo behaviorista. É conveniente esclarecer que tais totalidades são organizadas em função de princípios de organização inerentes à razão humana. Logo, a estrutura de *gestalt* é uma estrutura se gênese, não comportando, pois, uma formação (UVA, 1999).

Vale, ainda, dizer que o conceito de totalidade com o qual a *gestalt* trabalha é irredutível à soma ou ao produto das partes, por isso, o todo é apreendido de forma súbita, imediata, por reestruturação do campo perceptual.

Ainda, de acordo com a Psicologia da Aprendizagem (*apud*), “o tratamento dado à aprendizagem pelas duas correntes em foco é, antes de tudo, reducionista. O behaviorismo, como toda teoria positivista, reduz o sujeito ao objeto. O *gestalt*, como uma teoria racionalista, faz o contrário”.

Assim, podemos dizer que o behaviorismo, por ter condenado a introspecção e se voltado para o observável, o materializado, gerou a crença de que se tratava de uma teoria materialista, que superava a metafísica da psicologia precedente. Na Rússia, após a revolução de 1917, tal perspectiva foi abraçada com entusiasmo. Entretanto, não tardou que se descobrisse o seu caráter idealista. Dicotomizando o homem no que é e no que não é observável, e escolhendo ocupar-se do que observável, o behaviorismo expõe-se à constatação de sua fragilidade, pelo menos por três razões:

Por separar o que é inseparável, fragmentando a unidade indissolúvel do sujeito e do objeto;

Porque, procedendo a tal cisão e ocupando-se apenas da ação do objeto, deixa o sujeito à mercê das especulações metafísicas;

Porque seu materialismo é uma forma de mecanismo, um falso materialismo, uma vez que ignora as condições históricas dos sujeitos psicológicos, tendo descartado a consciência, a subjetividade, ao invés de provar seu caráter de síntese das relações sociais.

Não é necessário dizer mais nada para concluirmos que o behaviorismo acentua o primado do objeto, mas ignora a objetividade, destruindo-se, assim, pela sua própria prática.

Portanto, essas considerações esclarecem, conseqüentemente, o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção positivista de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-se e os submetem à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição, e tudo isso para chegar a um único resultado: ao falso conhecimento e à subordinação.

2.2 A descoberta da escrita: um aprendizado em questão

A idade tradicional da leitura corresponde à entrada num novo estágio de desenvolvimento cognitivo que Piaget denomina de estágio das operações concretas (6-11 anos). Não se trata de acaso. Efetivamente, as operações cognitivas que a criança domina nesse estágio, lhe permitem construir mais facilmente uma relação com a escrita.

Entretanto, contrata-se, apoiando-se em experiências, que, para diferentes aspectos da escrita (seu valor significativo, suas características estruturais em relação com a língua oral, as relações entre grafemas, sons, sentido, etc.), a criança não espera aprender a ler para se construir uma concepção ou representação, na medida em que seu meio-ambiente já lhe ofereceu ocasiões de confronto com a linguagem escrita.

Conforme Gaté (1993, p. 41), “diante da escrita, a criança pequena coloca-se uma série de problemas a que convém examinar com cuidado, porque eles constituem a alavanca de seu aprendizado”.

Sendo assim, para ler traços diferentes é preciso assinalar diferentes objetivos na escrita. Operando sobre os dados qualitativos e quantitativos (forma e quantidade de grafias) que se apresentam à percepção, a criança vai aprender a desdobrar uma atividade discriminativa. Vai tentar dominar as variações figurativas da escrita buscando as regularidades, as constantes (o *a* de papai é o mesmo *a* de balão). Em termos piagetianos, ele distingue *invariantes*. Alguma coisa da escrita se conserva. Há *permanência* na coisa escrita (GATÉ, 1993).

Já, de outro lado, as constituintes do sistema de escritura forma conjuntos, totalidades organizadas. O problema com o qual a criança é

confrontada é o da relação das partes com o todo. Trata-se de classificar elementos da cadeia escrita, organizar partes entre elas, estabelecer relações de inclusão: as letras constituem sílabas, as sílabas são subconjuntos da palavra a qual é um subconjunto de um conjunto mais vasto que é a frase. Como compreender que uma significação que a linguagem oral formula e enuncia de modo contínuo possa traduzir-se, na escrita, por uma totalidade fragmentada? Quais são as leis que regem essa aparente fragmentação da escrita?

Esta preocupação determina outro tipo de problema para a criança em sua relação com a escrita. Este problema é o da correspondência entre o oral e o escrito, correspondência entre os aspectos sonoros da palavra e os aspectos da escritura. A criança, em seu encontro com a escrita, interroga-se sobre o valor sonoro de cada letra e de cada sílaba quando ouve a palavra escrita. Vai procurar articular um código visual com um código auditivo, segundo relações de correspondências, termo a termo, que vão pouco a pouco se organizar de maneira estável e durável (FERREIRO, 1987).

Conforme Ferreiro (1987, p. 11):

A criança constrói para si mesma uma representação da coisa escrita a partir de índices que ela privilegia na escrita. Isso pressupõe que os elementos selecionados fazem eco ao que é conhecido pela criança. As tentativas de apropriação de sentido, como forma do escrito, procedem, em princípios, de um movimento de assimilação dos dados da leitura e quadros conceituais construídos e relativos ao nível de desenvolvimento cognitivo atingido. Quando dados novos não se enquadram nesses quadros interpretativos, produz-se um conflito cognitivo; a resolução e a superação desse conflito, supõem uma acomodação ao objeto cujas propriedades resistem à apropriação e, em consequência, uma reorganização dos esquemas cognitivos assimiladores.

Assim, numa primeira aproximação da escrita, é freqüente que a criança atribua à palavra o mesmo valor do objeto que ela representa. A palavra tem uma relação privilegiada com a coisa, está intrinsecamente ligado a ela. Essa é a razão pela qual, por exemplo, ela pode pensar que para escrever “urso” ela necessitará mais letras do que para escrever “borboleta” porque um urso é maior do que uma borboleta. Esta atitude cognitiva é similar àquela em que, num teste de conservação de quantidades, a criança pensa que há mais varetas

(porque este é mais comprido), quando lhe solicitam comparar dois conjuntos de varetas numericamente equivalentes, mas um deles foi alongado.

Na atividade da leitura a criança deve, portanto, descentrar-se de uma primeira percepção para reconhecer na palavra seu valor intrínseco, independente da coisa designada. A palavra escrita é uma representação, em segundo grau, da palavra ouvida. É a tradução de uma representação sonora. Tanto no oral como no escrito os significantes são arbitrários por mais que se manifestem e se organizem diferentemente (CAGLIARI, 1998).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita resulta de uma construção na qual a criança é o principal ator mental e que se opera progressivamente em um vai-e-vem, uma interação dinâmica e dialética entre sujeito e objeto.

2.3 A escrita e a linguística no processo de ensino-aprendizagem

A leitura sempre ocupou um lugar importante na vida de muitas pessoas, pois sem leitura, elas ficam sem informação. Ela é, também, a causa da má qualidade na educação, acarretando problemas na vida social e cultural. Há profissões que exigem mais a presença da leitura. A pedagogia é uma delas, pois o professor tem que estar sempre atualizado. Há muitas mudanças que perpassam o dia-a-dia do ser humano, e desconhece-los pode causar danos ao futuro, principalmente se todos os profissionais não estiverem atentos a esta realidade. Portanto, a leitura, desperta a criatividade nas pessoas, pois quanto mais a leitura fizer parte do cotidiano, o leitor ficará mais atento aos problemas que os rodeiam.

Como afirma Cagliari (1998, p. 32)

Do mesmo modo que a leitura é necessária e primordial para o enriquecimento na vida das pessoas, a escrita também obedece à certas normas, apesar de que não se podem ater todos eles a momentos da escrita, por exemplo: a perfeição da ortografia. Deve-se preocupar, em primeiro lugar, em expressar com clareza as idéias, não nos detendo apenas na obrigação de escrever corretamente, pois às vezes essa excessiva vigilância da escrita, bitola o recado que se quer transmitir.

O tratamento de linguagem, da leitura e da escrita, tem ocupado um grande destaque na vida de muitos teóricos, como Piaget, Vigotsky, Cagliari, etc. esses estudiosos se preocuparam em estudar como a linguagem se desenvolve na criança, através

da observação. Para tal, Piaget fez algumas experiências, para investigar como se processa a linguagem no cérebro de uma criança, se ela começou a falar, dando uma folha de papel em branco para ela desenhar, olhando o comportamento, a linguagem que ela adquiria, analisando tudo isso em sala de aula. Guardava os mesmos e comparava-os com a dos adultos, concentrando-se nas características distintas do pensamento da criança, buscando enumerar sempre, aquilo que elas têm de positivo e não no que lhes faltava. A linha de Piaget era evolutiva, pois para ele a linguagem da criança vai evoluindo, crescendo à medida que ele entra em contato com o social, se aprimorando, construindo o seu conhecimento.

De acordo com Piaget (1994, p. 59), “o elo de ligação de todas as características específicas da lógica das crianças é o egocentrismo do pensamento infantil. A esse traço central relacionam todos os outros que descobriu, tais como o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações”.

Ele descreve o egocentrismo como ocupar de uma posição genética, estrutural e funcionalmente intermediária entre o pensamento dirigido, (*apud*), “o pensamento dirigido é social. À medida que se desenvolve, vai sendo cada vez mais influenciado pelas leis da experiência e a lógica propriamente dita. O pensamento autístico, é individualista e obedece a um conjunto de leis próprias especiais, é incomunicável”.

O pensamento egocêntrico é um elo entre o social e o individual. Para Vigotsky (UVA, 1999), a fala egocêntrica evolui para a fala interior, e para Piaget o pensar socialmente é extremamente social. Quanto mais o ambiente estimular, melhor ela vai falar. Esta fase do egocentrismo desaparece quando a criança vai para a escola por volta dos 7 anos de idade, manifestando o desejo de trabalhar com os outros, advindo assim as primeiras manifestações de reflexão, vindo com ela à escrita.

Precisamos então, aproveitar os estudos de Piaget em nossa escola. É necessário aprimorarmos esta linguagem da criança, pois ela está em processo de evolução e precisamos estar cientes de como se dá o processo de aquisição da língua escrita.

De acordo com Cagliari (1988, p. 22):

Uma criança de 7 anos que entra na escola para se alfabetizar, já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desempenho e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida. Quer dizer com isso que, cabe a nós profissionais da educação, captar o que a criança traz consigo, que é de um valor imenso

para ela. Também que quando ela aprende a falar, fala seguindo as regras da comunidade, onde vive.

A criança que se fala aqui é qualquer criança normal. As dificuldades específicas de aquisição de linguagem só ocorrem quando ela apresenta problemas biológicos seríssimos, causados por patologias neurofisiológicas graves. E que mesmo assim, há ainda pessoas que conseguem aprender e usar a linguagem, mesmo com essas deficiências, atingindo um grau de perfeição. Ainda diz Cagliari, que, dor e fome não impedem a aprendizagem. E esta afirmação está muito bem colocada, pois sabe-se que metade da população brasileira, vive este dilema, sobrevivendo a esta miséria e que muitos de nós, digo, quase todos já lecionou para crianças carentes e que conseguiram aprender e se desenvolver neste processo de ensino aprendizagem, as vezes desenvolve-se mais do que uma criança que tenha vivido num lar sadio. Pois esta mesma criança aprendeu a falar, a atender o que aos adultos dizem e não será a escola que irá podá-lo.

Todos nós somos falantes nativos da língua portuguesa e pertencemos a uma comunidade lingüística. É importante, por isso, que o pedagogo saiba que existem variações dialetais. Os professores precisam estar cientes de como se dá o processo de aquisição da linguagem e que essas variedades lingüísticas, que toda a comunidade tem, é o seu dialeto, sendo um modo de falar. Falar um dialeto não quer dizer que se fala errado. Cabe à escola fazer com que este grupo aprenda o dialeto culto, e ver a melhor maneira de corrigi-lo, para que a criança não se iniba e não adquira traumas.

Sabe-se que uma criança está, desde cedo, em contato com livros, jornais, revistas, que ouviram histórias, para elas a escola é uma continuação do seu modo de vida. Bem ao contrário de uma criança que não esteve em contato com isso, e que jamais teve lápis e papel para brincar. É por todos estes fatores que da maneira do professor tratar essa criança irá depender e muito o seu desempenho escolar e lingüístico. Trazendo consequências profundas e até desilusões, se não forem bem trabalhadas. Devemos sim, perguntar a elas por que é importante ler e escrever e para que isto irá servir, assim que ela entrar na escola. E explorar bastante, tudo isto que falamos, o mais que podemos para adquirir delas confiança.

As habilidades da criança para comunicar-se, adquiridas em tenras idades, são sinônimo de clarividência, é sempre um processo, fruto amadurecido de sua sabedoria existencial, após seu aprendizado da vida, na escola dos anos da

superação de conflitos e desafios. Num esforço diário e perseverante do professor, recomeçando a cada dia.

Smolka (2003, p.19), afirma que:

Nem sempre seu aprendizado se desenvolve com procedimentos adotados pelo professor, pois o procedimento é dirigido pelo seu meio social. Então cabe ao professor transformar em realidade seus projetos e ideais. Caminho este que se faz andando, persistindo sem nunca desalentar. Ninguém atinge a maturação com pressa. Ler muito e escrever são remédios e luz. Este é o melhor caminho, o grande segredo, a receita mágica no processo de maturação psicológica. O gênio do sucesso é a paciência e a superação.

Para reforçar o uso da fala e da escrita, de como fazer os alunos perceberem as variações da língua e respeitá-las, de uma forma sucinta, que o aluno busque o certo, sem equivocá-lo, levando-o a observar a posição entre o padrão culto e o popular, produzindo frases e orações, expressões em ambos os dialetos em questão. Usando material produzido por ela e tomando como fonte de informações para uma permanente avaliação. Seguindo sempre um esquema geral, iniciado com um diálogo com as crianças sobre um fato interessante acontecido na própria escola, na sala de aula ou no bairro, desse diálogo é que se extrai o conteúdo por escrito.

Este então, é o papel do professor no processo discutido com exercícios que permitiram a fala, de modo a relatar frases em uma linguagem escolar, que levam o aluno a simplificar o complicado, transformando suas angústias num universo de entendimento, para que aos mesmos possam derrubar os muros da lingüística e escrita e possam construir pontes. Buscando no cumprir de suas tarefas e obrigações. Em permanecer descobrindo, amando, servindo, inovando sem fazer distinção de classes ou raças. Em olhar a vida de frente, com otimismo, realimentando-se a cada dia a esperança e o entusiasmo. Transformando os grãos de mostarda inicialmente miúdo e anônimo em árvores frondosas, acolhedoras e amigas. Levar o sonho utópico para a imortalidade. Um processo em marcha, um desafio constante.

3 Considerações Finais

De acordo com o que foi exposto, nota-se que o professor precisa de uma boa formação teórica sólida para embasar sua prática, entender a natureza da língua escrita, como se dá a sua aquisição pela

criança, para poder, interferir, mediar e respeitar o processo de construção dessa aprendizagem.

Por falta de conhecimento, o professor muitas vezes joga a culpa na criança pelo seu baixo desempenho na aprendizagem da escrita, como também da leitura, atribuindo a sua suposta deficiência lingüística e cultural, porém a dificuldade não está na criança, mas na escola que não sabe ensinar a língua padrão.

Uma outra questão que precisa ser levada em conta, é que, as crianças que não têm prática da escrita no seu meio cultural, ficam em desvantagem diante daqueles que vivem em um ambiente letrado, e o professor precisa, portanto, propiciar em sala de aula um ambiente onde essas crianças possam vivenciar situação real de uso da escrita, levando a consumir, produzir e entender sua função e funcionamento.

De acordo com os estudos da área da lingüística, percebe-se que não se constrói leitores e escritores através de ensino mecânico. A língua é um fenômeno social, dinâmico, vivo e mutável, não funciona sempre do mesmo jeito, ela muda de acordo com o contexto, a situação de produção e a intenção do interlocutor. Portanto, a aprendizagem não significa, repetir modelo pré-determinado, mas a capacidade de fazer uso da escrita em diferentes situações de produção de texto, usá-la em variados fins.

Como se pode notar, falar em escrita, principalmente na fase inicial, significa falar em formação competente do professor para atuar nessa fase. Essa interlocução professor-aluno-escola-formação, dão a medida certa, nesse momento, para a formação de leitor e escritor desde as séries iniciais do ensino fundamental, até os outros cursos subsequentes.

4 Referências

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emília. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

GATÉ, J. P. **Gestion mentale et apprentissage du lire-écrire, vers une pédagogie phénoménologique**. 1993. These (doctorat [nouveau regime] em

Sciences de L'Education), Université Lumière Lyon 2, Lyon. 2 v.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Scipione, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. s. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UVA. Universidade Estadual Vale do Acaraú. **Psicologia da aprendizagem**. Curso de pedagogia em regime especial. Fortaleza: UVA, 1999.