

Cecília Aparecida de Sousa Félix

Faculdade Anhanguera de Taubaté

sissy6263@gmail.com

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

RESUMO

O presente estudo demonstrou o processo de aquisição da língua escrita, considerando como relevantes fatores lingüísticos, conceitos psicológicos e pedagógicos de acordo com a Epistemologia Convergente, intrínsecos no ato de aprender, estabelecendo um ponto de convergência entre o processo de desenvolvimento do sujeito na aquisição de uma língua e as possíveis dificuldades de aprendizagem passíveis de intervenção; bem como, em que a Psicopedagogia pode contribuir para minimizar o fracasso escolar de inúmeras crianças. Concluiu-se que todos os envolvidos no processo de educar necessitam rever suas práticas, e que a Psicopedagogia tem muito a contribuir com ações efetivas de intervenção.

Palavras-Chave: Linguagem, dificuldade de aprendizagem, intervenção.

ABSTRACT

This study demonstrated the process of acquisition of written language, considering relevant factors such as linguistic, psychological and educational concepts according to Epistemology Converging, inherent in the act of learning, establishing a point of convergence between the development process of the subject in the acquisition of a language and possible learning disabilities qualifying for assistance; and in that Psychopedagogy can help minimize the failure of many school children. It was concluded that all involved in the process of educating need to revise its practices, and that Psychopedagogy has much to contribute to effective action for action.

Keywords: Language, difficulty of learning, intervention.

Anhanguera Educacional S.A.

Correspondência/Contato
Alameda Maria Tereza, 2000
Valinhos, São Paulo
CEP. 13.278-181
rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação
Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Artigo Original
Recebido em: 29/6/2008
Avaliado em: 5/8/2008

Publicação: 19 de novembro de 2008

1. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

No estudo do processo de aquisição da língua escrita, dada a sua complexidade, restringir-me-ei aqui a representar apenas os aspectos lingüísticos da escrita, pois a compreensão destes pode determinar certas condições para a aprendizagem e ajudar a explicar a ocorrência de problemas.

2. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

Considerando-se que o domínio da escrita se constitui no objeto da alfabetização e que, para compreender a estrutura de uma língua escrita, deve-se recorrer a comparações com a língua falada, convém inicialmente assinalar a distinção entre linguagem, língua e fala feita pelos lingüistas, louvados em De Saussure. A linguagem é considerada como a faculdade que os homens têm de se entender mediante signos vocais, enquanto a língua se constitui na modalidade ou modalidades de linguagem. As duas não devem ser confundidas, uma vez que a primeira é simultaneamente produto social da faculdade da linguagem e de um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social que possibilita o exercício desta faculdade. Ou seja, a língua é adquirida, é fruto de convenções, enquanto a linguagem é faculdade natural de articular. Portanto, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; aliás, somente pouco a pouco é que a criança consegue assimilar a língua.

A fala, ao contrário, é um ato individual no qual se distinguem as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua, no propósito de expressar seu pensamento, e o mecanismo psicofísico que permite exteriorizar suas combinações. Língua e fala diferem entre si de tal modo que é possível a um homem privado do uso da fala conservar a língua, desde que compreenda os signos vocais que ouve.

Como se pode notar, no processo de comunicação, língua, fala e linguagem se inter-relacionam de maneira intrínseca. Na comunicação, a compreensão da mensagem falada supõe a língua, ou seja, a necessidade de domínio de um sistema de signos, e se não houver a correspondência adequada entre significante e significado o processo de comunicação torna-se muito difícil, se não impossível.

Enfim, a língua não constitui um aglomerado de unidades autônomas suscetíveis de serem isoladas umas das outras. Por isso mesmo, as considerações a propósito da mesma não devem omitir o fato de que constituir um sistema de signos, embora se-

ja um aspecto muito importante, não é propriedade exclusiva dela, pois nem todo sistema de signos constitui uma língua.

Cada língua, como instrumento comunicador, apresenta uma configuração de organização e funcionamento de suas formas, cuja estrutura é em cada momento suscetível de ser analisada. No processo de comunicação o indivíduo transmite sua experiência enunciando seus pensamentos, e este enunciado pode ser decomposto até o momento em que sejam obtidas unidades indivisíveis. Além disso, a correspondência entre os grupos vocais e as significações pode constituir objeto de análise (MICOTTI, p. 23-25).

Como se pode notar, o domínio da língua implícito na comunicação escrita por si só exige por parte do indivíduo atividades complexas.

3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIALIZAÇÃO E LINGUAGEM

Estudando-se o desenvolvimento do indivíduo do ponto de vista da Epistemologia Genética convergente, ficam demonstrados, durante todo o desenrolar desse processo, a relação e o paralelismo existente entre os aspectos cognitivo e social. Durante o *período sensório-motor* a criança irá evoluir da indiferenciação entre meio físico-meio social para um universo de objetos permanentes, estando entre eles às pessoas, graças à noção de permanência do objeto, que se constrói nessa fase. Paralela a essa aquisição, desenvolve-se a objetivação dos sentimentos, que passam a existir para além do eu da criança (LIMONGI, 1998, p. 115). Piaget e Inhelder (1966) afirmam que aos poucos

[...] a criança deixa de relacionar tudo aos seus estados e à sua própria ação, para substituir um mundo de quadros flutuantes, sem consistência espaço-temporal, nem causalidade exterior ou física, por um universo de objetos permanentes.

O que proporcionará novo impulso nesse desenvolvimento paralelo entre o social e a cognição é o aparecimento da linguagem, caracterizando o período *pré-operatório*. A criança, agora, é capaz de representar sua realidade e expressá-la através de signos, símbolos, gestos, desenhos, objetos. Assim, ela possui ações interiorizadas, além das ações reais, e meios de comunicá-las. É exatamente essa nova condição que permite uma maior proximidade e trocas com as pessoas. Nesse sentido, a criança também acaba sendo mais solicitada a participações, a obediência a normas, a escutar nomes e estruturas frasais em número cada vez maior e mais complexas (LIMONGI, 1998, p. 116). O que chama a atenção nessa fase é que, apesar de possuir uma arma fundamental para o desenvolvimento social, que é a linguagem, mas ainda em proces-

so de franca construção, a criança se mantém entre o que é considerado individual e o social. Ela ainda necessita, exatamente por se encontrar nessa fase de desenvolvimento, permanecer centrada em si, com maior ação da percepção, de forma a trabalhar os deslocamentos espaços-temporais, a causalidade, a ordenação e classificação da realidade que vive, agora de um ponto de vista mais complexo, onde precisa expressar suas interiorizações.

Dessa forma, o que vale é o seu ponto de vista, onde observamos uma assimilação deformante, mas importante para o desenrolar desse processo. Sob tais considerações, o que se encontra em nível de trocas interindividuais é uma maior proximidade de um monólogo coletivo.

Caminhando dessa fase para a seguinte a criança está se preparando para lidar, de forma mais efetiva, com as trocas que envolvem a vida em grupo e sua relação direta, tanto que de antecedência quanto de consequência, com a linguagem. Nesse sentido, no período operatório concreto desenvolvem-se duas questões de fundamental importância: a reversibilidade e a cooperação.

A criança anteriormente centrada em si (por necessidade da própria fase) de desenvolvimento, passa à descentração: os seus pontos de vista interagem com os pontos de vista dos outros buscando reciprocidade de modo a saberem e conseguirem diferenciá-los. A discussão interna realizada na fase anterior passa a ser, então, uma discussão socializada: há troca de idéias e um início de construção lógica.

O pensar logicamente implica em obediência a regras e normas comuns. Em situações de conversas, de discussões, de trocas de opiniões, isto é, em situações sociais de um modo geral, a obrigatoriedade em não se contradizer passa a ser uma necessidade tanto social quanto lógica. O importante a considerar, nesse caso, é que tal situação será vivida através da linguagem (LIMONGI, p. 117).

Essa fase, dentro do processo de desenvolvimento da criança, toma grande importância, porque a criança já consegue lidar com seu pensamento de maneira a não se contradizer em suas idéias e será capaz de alterar fatos para que possa encaixá-los em suas hipóteses, sem necessitar mudar sua opinião.

4. O PROCESSO DE ESCRITA

A escrita é uma das formas superiores de linguagem; requer que a pessoa seja capaz de conservar a idéia que tem em mente, ordenando-a numa determinada seqüência e relação.

Escrever significa relacionar o signo verbal, que já é um significado, a um signo gráfico. É planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou idéias no papel. O ato de escrever envolve, portanto, um duplo aspecto: o mecanismo e a expressão do conteúdo ideativo. Na escrita se estabelece uma relação entre a audição (palavra falada), o significado (vivência da criança) e a palavra escrita.

Quando a criança já tem o significado do objeto interiorizado, seu processo de escrita fica mais fácil.

Ao copiar uma palavra a criança deverá:

- fazer uma discriminação visual de cada detalhe da palavra;
- relacionar os símbolos impressos aos sons e aos movimentos fonoarticulatórios;
- observar o traçado gráfico de cada letra da palavra;
- ter em sua vivência o significado da palavra copiada;
- reproduzir graficamente a palavra no papel.

O processo é o mesmo com as palavras ditadas (JOSÉ; COELHO, p. 93):

→ discriminação auditiva → significado pela vivência do aluno → associação dos sons aos símbolos → escrita no papel.

Como existe sempre relação entre a palavra impressa e o som, a criança precisa primeiro aprender a ler para depois escrever.

A escrita como representação da linguagem oral passa por diferentes estágios de desenvolvimento, que acabam sendo caracterizados pela atividade gráfica. Sendo assim, a evolução gráfica da criança é resultado de uma tendência natural, expressiva, representativa, que revela o seu mundo particular.

Alguns aspectos devem ser considerados no desenvolvimento gráfico (JOSÉ; COELHO, p. 94):

- *Desenvolvimento da linguagem oral*: para escrever, a criança precisa falar corretamente os sons das palavras.

- *Desenvolvimento das habilidades de orientação espacial e temporal:* ao escrever, a criança deve respeitar a seqüência dos sons e sua estrutura no espaço.
- *Desenvolvimento da coordenação visomotora:* a criança deve ter movimentos coordenados dos olhos, braços, mão e também uma preensão perfeita do lápis.
- *Memória visual e auditiva:* problemas de discriminação auditiva podem ter reflexos tanto na escrita quanto na leitura e na fala; as crianças que têm dificuldade na aprendizagem visual enfrentam um problema ainda maior para adquirir a palavra escrita.
- *Motivação para aprender:* a criança precisa ter um bom relacionamento com os pais, professores e colegas, para que se sinta estimulada a escrever.

5. A LÍNGUA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar, que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar (FERREIRO, 1991, p. 64).

Nesta perspectiva pode-se considerar o ensino escolar como resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino:

- *aluno* → é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento.
- *língua* → é o objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa, tal como se fale e se escreve, dentro e fora da escola.
- *ensino* → concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Mediação esta que requer do professor planejamento e direção das atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão então é de natureza Didática. Nesse sentido avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para a aprendizagem que se espera alcançar.

5.1. Os problemas de aprendizagem

Quando a criança não aprende é necessário investigar.

O que é dificuldade de aprendizagem?

Entende-se por dificuldade de aprendizagem toda a diversidade de desordens apresentadas durante o desenvolvimento e manifestações do processo de aquisição de uma língua, seja através do raciocínio lógico, da fala, da escrita e de representações do entendimento auditivo.

Podemos ainda classificar os transtornos que afetam a aprendizagem em:

- *transtornos simples e comuns;*
- *dificuldades de aprendizagem* – decorrentes de problemas psicológicos, sociais, pedagógicos, etc.;
- ou *distúrbios de aprendizado* – cujos transtornos são mais graves e de natureza patológica.

6. O PROBLEMA DE APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A EPISTEMOLOGIA CONVERGENTE

Uma primeira aproximação à delimitação do problema de aprendizagem seria postular que ela consiste em (VISCA, 1991, p. 69):

- 1) O emergente da interação entre o sujeito e o meio;
- 2) Emergente que pode adotar uma modalidade patogênica;
- 3) Função das precondições do sujeito e das circunstâncias do meio.

Estas três características – o de ser emergente, o de adotar uma função patogênica ou patológica e o de depender da interação das precondições do sujeito e das circunstâncias do meio – constituem três grandes itens sumamente úteis para a caracterização que nos ocupa. Por último, caberia comentar sua nosografia.

7. ALGUNS TIPOS DE DISTÚRBIOS DA ESCRITA

Disortografia – Dificuldade apresentada durante a primeira fase escolar, para transcreever de forma correta a linguagem oral.

São comuns os seguintes erros:

- Trocas auditivas (f/v; p/b; an/a);
- Trocas visuais (b/d; p/q;f/t);
- Uso de palavras com um mesmo som para várias letras: casa/caza, azar/asar, exame/ezame (som de z).

Distúrbios de formulação de sintaxe - As crianças com desordens de formulação escrita conseguem ter linguagem oral superior, boa compreensão de leitura, e capacidade para copiar a palavra escrita, mas não são capazes de expressar as idéias por escrito. Também não conseguem expressar pensamentos puros devido a perdas na tradução dos pensamentos em símbolos. As crianças com um distúrbio de formulação escrita têm maior dificuldade para tradução em símbolos visuais do que em auditivos. Embora a linguagem oral e a escrita não sejam idênticas, espera-se que haja uma integração razoável entre essas formas para que as idéias possam ser expressas, seja através da fala ou da escrita. Os distúrbios de formulação e sintaxe variam quanto à natureza, bem como quando à severidade. Em alguns casos, o maior problema encontra-se na concepção de idéias e na produtividade, enquanto em outros é principalmente de natureza sintática. As crianças com um distúrbio de concepção de idéias e produtividade são limitadas quanto à expressão e ao uso de linguagem mais concreta. Podem passar-se diversos minutos antes de começar uma sentença simples, e afinal desistem contendo “Simplesmente não consigo colocar as idéias no papel”. Elas conseguem contar histórias ou relatar incidentes, mas não traduzir os pensamentos, em símbolos escritos (JOHNSON; MYKLEBUST, 1991, p. 267-268).

Um distúrbio de sintaxe escrita pode ocorrer em conjunção com um distúrbio em concepção de idéias ou isoladamente. Em contraposição às crianças que têm problemas de formulação oral e escrita, as crianças que só possuem dificuldades de sintaxe escrita revelam uso fluente da palavra falada. Elas cometem erros na forma escrita, que são feitos na falada. Os erros mais freqüentes são omissões de palavras, ordem errada das palavras, uso incorreto do verbo e do pronome, terminações incorretas das palavras, e falta de pontuação.

Disgrafia - É a desordem que afeta a capacidade de copiar. A integração visual-motora é afetada sem apresentar problema nesta área. Essa dificuldade não implica a diminuição da qualidade da grafia. A criança visualiza letras, palavras e números sendo incapaz de transmitir ao sistema motor. Uma criança com distúrbio de memória visual pode copiar, mas não escrever espontaneamente porque não consegue se lembrar como são as letras.

Disgrafia é um tipo de apraxia que afeta o sistema visual-motor. A apraxia também pode ocorrer no sistema audiomotor, e nesse caso a linguagem falada é afetada.

A criança normal desde pequena aprende a fazer associações visual-motoras. Ao rabiscar um papel, verifica que pode produzir um determinado padrão visual movendo seu braço de um certo modo; ela descobre que pode fazer uma gravura diferente mudando a direção de seu movimento. Ela gosta do que vê e tenta se lembrar do que fez a fim de reproduzi-lo. Retém as imagens visuais e cinestésicas a fim de que possa copiar muitos tipos de gravuras. Na medida em que amadurece, percebe como linhas e figuras complexas se encaixam e aprende a desenhar e a escrever. Ao aprender a fazer essas associações a criança também aprende a transmitir informações de um sistema para outro. Quando vê uma figura, ela sabe que movimento deve fazer a fim de copiá-la, e sabe que se fizer uma série de movimentos em uma determinada seqüência ela poderá produzir um padrão visual. As crianças com disgrafia não são capazes de fazer essas associações ou se beneficiar de experiências semelhantes; portanto, elas não conseguem escrever.

A apraxia pode ocorrer com ou sem um distúrbio envolvendo símbolos. Embora a disgrafia obstrua a capacidade para transmitir idéias, é diferente de um problema de linguagem que afeta a capacidade para organizar e expressar claramente as idéias. Uma agrafia do desenvolvimento pode coexistir com um distúrbio de leitura e soletração, mas um distúrbio de escrita é encontrado, não com pouca freqüência como uma desordem isolada.

Os problemas correlatos de aprendizagem que ocorrem com a disgrafia estão mais frequentemente associados à aritmética, a relacionamentos visuais e espaciais e a funções visual-motoras não verbais (JOHNSON; MYKLEBUST, p. 235-237).

As funções visual-motoras não verbais também são frequentemente perturbadas na criança com disgrafia. Ela não consegue transmitir informações visuais ao sistema motor ou imitar o que vê; conseqüentemente, ela pode ser incapaz de amarrar os seus sapatos, abrir uma garrafa ou executar uma seqüência de movimentos em um jogo. É difícil copiar letras ou outros símbolos visuais, pois o símbolo não oferece pista alguma sobre os padrões de movimento que deve usar.

Há muitos graus de disgrafia. As crianças com o envolvimento mais grave são incapazes de segurar adequadamente um lápis ou de traçar uma linha reta. Portanto, é essencial observar a criança com disgrafia ao escrever, pois o seu desempenho indica as deficiências a serem corrigidas.

Deficiência em revisualização - Os distúrbios de escrita frequentemente resultam de déficits de memória visual. Com esse tipo de envolvimento a pessoa pode falar, ler e

copiar, mas não consegue revisualizar palavras e letras. Seu distúrbio é semelhante ao da criança com disnomia que consegue compreender, mas não reorganizar palavras auditivamente. Entretanto, o distúrbio localiza-se nos processos visuais, e não nos auditivos.

Os problemas de revisualização são ocasionalmente considerados em conjunto com uma dislexia visual, mas ambos podem aparecer como distúrbios isolados. Quando os dois são encontrados juntos a criança pode ter uma dislexia moderada, estando a leitura somente um grau escolar abaixo do nível normal, mas a soletração está atrasada três ou quatro graus. Essa discrepância não pode ser atribuída só à dislexia (JOHNSON; MYKLEBUST, p. 256).

8. A INTERVENÇÃO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Levando-se em conta que a Psicopedagogia se ocupa do sujeito na situação de aprendizagem, consideramos de fundamental importância, tanto no diagnóstico como no tratamento, conhecer os diferentes momentos do processo de desenvolvimento da criança.

Na medida em que são consideradas as variáveis que intervêm, pode-se compreender não só as diversas características evolutivas da aprendizagem, como também as dificuldades que esta apresenta. Só assim, será possível diferenciar a verdadeira patologia e as possíveis interferências. Portanto, um bom diagnóstico é necessário para a intervenção adequada.

Piaget (1920) já apontara as diferenças entre o pensamento da criança pequena e do adulto e sugerira tratamentos diferentes para pensamentos de qualidades diferentes. Conhecer as características do pensamento da criança pode auxiliar o profissional a planejar uma intervenção que pretenda desenvolver o pensamento e o raciocínio. Este autor desenvolveu um método de investigação do pensamento infantil, ressaltando a importância de se investigarem as crenças das crianças e sua resistência à interferência do adulto, o que pode ser interessante quando se pensa na escola como exercendo uma influência sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Demonstrou ainda, a necessidade de se estudar o pensamento da criança pequena, para pesquisar suas características próprias, opondo-se à visão de que a criança comparada ao adulto apresentaria “deficiências” de pensamento, Assim, uma intervenção poderá diferenciar em

virtude das características de cada criança, no que diz respeito ao seu pensamento e também no que se refere aos outros aspectos de seu desenvolvimento.

Sobre o *tratamento psicopedagógico*, diz que este é: 1. *sintomático*; 2. *situacional* e 3. *operativo*. Ser sintomático significa que está centrado no fato de a criança não poder integrar os objetos de conhecimento. Ser situacional refere-se ao fato de estar baseado quase que exclusivamente naquilo que ocorre na sessão, mas a ênfase não é na transferência, e ser operativo diz respeito ao fato de que a relação é feita em torno de uma tarefa prática e concreta (SOUZA, 2003, p. 114).

Fernández (1987) tratou as dificuldades para aprender como “fraturas” no processo de aprendizagem, em que três dimensões estão sempre presentes: a do corpo, a da inteligência e a do desejo. Para o tratamento desta última dimensão, recorre à teoria psicanalítica e para tratar a inteligência utiliza-se de conceitos extraídos da teoria de Piaget.

Propõe um olhar clínico para os problemas de aprendizagem e uma atitude que resume em escutar e traduzir o material trazido pelo cliente. Propõe um guia para conseguir uma escuta psicopedagógica: escutar-olhar deter-se nas fraturas do discurso; observar e relacionar com o que aconteceu previamente à fratura; descobrir o “esquema de ação subjacente”; buscar a repetição dos esquemas de ação, e interpretar a operação mais do que o conteúdo.

Macedo (1992), por sua vez, apresenta uma visão construtivista da Psicopedagogia, derivada da epistemologia construtivista de Piaget. Com base nessa teoria, sugere um tipo de intervenção.

“[...] a meta de uma Psicopedagogia construtivista é criar condições para que o ser humano possa e queira (na dupla perspectiva funcional e estrutural) estabelecer suas relações com o mundo em um nível operatório formal.”

O autor sugere o uso de jogos de regras com um propósito psicopedagógico, pois estes apresentam uma situação-problema, um resultado e um conjunto de regras que determinam os limites dentro dos quais a situação-problema e os resultados serão considerados. Assim, permitem ao sujeito considerar suas ações e operações e rever seus procedimentos, sobretudo aqueles que levaram a erros. A análise dos erros e das estratégias das crianças é possibilitada pelos jogos e com base nela poderá ocorrer uma correção muito mais eficaz do que aquela propiciada por um assinalamento do psicopedagogo para algo que nem sempre a criança está podendo enxergar e compreender.

Tal como Vinh-Bang (1990), assinala a importância de qualquer resposta da criança, visto que toda resposta denota um nível de desenvolvimento do pensamento e um modo de funcionamento. Assim sendo, devem ser considerados os sucessos e insucessos, as estratégias boas e más (SOUZA, p. 121).

Nesta perspectiva, a análise do jogar permite investigar os erros das crianças e torná-los observáveis, no sentido piagetiano, isto é, “produtos de uma interpretação do sujeito de sua própria ação, bem como do objeto sobre o qual se dá”. Quando se trata de uma intervenção, o erro se tornará um observável em dois planos: o das ações e o dos objetos sobre os quais ele incide. Isto proporcionará à criança uma ampliação do seu sistema de compreensão, em razão da correção dos procedimentos utilizados e da superação da fase anterior. A nosso ver e de acordo com Macedo, pensar sobre o erro e toma-lo como um observável poderá levar a criança a tomar consciência de seus procedimentos, elevando suas ações a um outro patamar: o da reflexão. Para demonstrar o que ocorre com a compreensão da criança sobre o erro. Macedo (1992) apresenta a clássica divisão, em níveis, de Piaget. No nível I, simplesmente não há erro, o qual é recalcado, sendo que as contradições que aparecem entre as respostas não podem ser enxergadas, para não causarem conflitos. As tentativas exteriores de mostrar as contradições não funcionam. No nível II, o erro surge como um problema que a criança tenta resolver, mas ainda por tentativas (ensaio e erro), pois não alcança compreendê-lo integralmente. Reconhece-o depois de tê-lo cometido, mas não consegue evitá-lo. Interferências externas servem para problematizar a situação, mas ainda são ações que permanecem exteriores. No nível III, a criança consegue superar o erro, porque o compreende e interpreta como um problema, conseguindo antecipá-lo. Isto, segundo Piaget em sua teoria da equilíbrio, faria com que ocorresse uma compensação da perturbação inicial. Aqui, continua Macedo, o problema é trazido pelo próprio sistema do sujeito e, portanto, é interior a ele, o que confere ao sujeito certa autonomia (SOUZA, p. 122).

Esses níveis, facilmente observados na situação de jogo, podem ser enxergadas também nas situações de aprendizagem da criança. Nessa última, também a criança pode ignorar seus erros ou tê-los problematizados, com a ajuda do professor, para superá-los pré-corrigindo-os, o que leva à compreensão do problema. Desse modo, as idéias de Macedo (1992) aproximam-se das de Fernández (1987) sobre espaço de jogar e espaço de aprender, ainda que esta autora enfatize em sua análise os aspectos afetivos envolvidos no ato de jogar e no ato de aprender, assim como utilize esta idéia de espaço de jogar, no processo diagnóstico e não propriamente no de intervenção. Mace-

do (1992) apresenta-nos os jogos como um recurso técnico, numa perspectiva psicopedagógica, baseada em Piaget, o que oferece ao psicopedagogo uma opção a mais para sua prática, além das provas e situações-problema estudadas pelo mestre de Genebra. Os jogos podem ser utilizados na escola ou na clínica como instrumentos que propiciam o estudo do pensamento da criança, de sua afetividade e de suas possibilidades de estabelecer relações sociais. As ações da criança ao jogar darão indícios importantes de como ela age diante dos objetos de conhecimento, de como compreende com base em suas ações a realidade em que vive. Além disso, a característica lúdica dos jogos permite que a criança tenha uma atitude mais livre de exploração e entendimento das situações-problema, o que nas situações mais formais de sala de aula nem sempre ocorre. Em suma, os jogos permitem o diagnóstico dos modos de pensar da criança, bem como podem ser um bom instrumento de intervenção para a compreensão e superação de dificuldades de aprendizagem.

9. A INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE ESCRITA

Disortografia - A memória visual da criança que apresenta disortografia deve ser estimulada constantemente. Isso pode ser feito através de quadros onde constem as letras do alfabeto, as famílias silábicas e os números, para que ela possa utilizá-los enquanto faz seu trabalho escrito.

Distúrbios de formulação de sintaxe - O treinamento começa fazendo-se com que a criança escreva sentenças escute o professor lendo-as em voz alta. Quando ela identifica um erro auditivamente, as correções são feitas no papel; desse modo, ela pode ver a posição exata da palavra omitida ou da transposição de palavra dentro de uma sentença. Em seguida a criança é ensinada a examinar o seu próprio material lendo em voz alta bastante lentamente, verificando palavra por palavra que é pronunciada exatamente como está escrita. Posteriormente, ela é ensinada a dizer para si mesma (reorganização auditiva) enquanto examina a forma escrita.

Dá-se a seguir técnicas para melhorar a conscientização dos erros e para estabelecer a integração auditivo-visual. Os exercícios são planejados de acordo com os tipos específicos de erros existentes. Inicialmente, os exercícios devem ser estruturados de tal modo que as sentenças não contenham tipos diferentes de erros, como por exemplo, erros de ordem de palavras, terminações, omissões de palavras, etc. Posteriormente, histórias inteiras são escritas com vários tipos de erros e o aluno é encorajado

a encontrar tantos quantos lhe sejam possíveis (JOHNSON; MYKLEBUST, 1991, p. 271).

Disgrafia - O planejamento do programa para crianças com disgrafia requer uma descrição detalhada do problema. É necessário saber precisamente o que uma criança consegue ou não fazer, e saber como ela aprende. Aos professores é necessário contar não apenas com um relatório de diagnóstico e um resumo de informações de testes objetivos, eles precisam saber como uma criança se desempenha e como ela tenta executar a tarefa. O professor que observa que uma criança reorganiza auditivamente enquanto escreve ou que nunca olha para as suas mãos enquanto escreve adquire uma perspectiva valiosa a respeito da natureza do problema. As observações clínicas da criança empenhada em uma tarefa de aprendizagem podem consubstanciar um diagnóstico e também determinar como ela deve ser ensinada. Através da observação obtemos informações a respeito dos canais sensoriais que devem ser usados para a apresentação de material novo.

O estudo da capacidade de escrever deve incluir uma tabulação específica das figuras, letras e dos números que uma criança consegue copiar, bem como uma descrição de seu desempenho enquanto escreve. A observação do modo pelo qual segura o lápis, a sua postura, e a seqüência de movimentos usados para copiar uma figura são itens importantes ao se esquematizar os procedimentos educacionais a serem aplicados na terapia (JOHNSON; MYKLEBUST, p. 239).

A escrita envolve a integração de informações das modalidades visual e tátil. Certas crianças com disgrafia são incapazes de assimilar simultaneamente essas sensações e experiências. Portanto, no treinamento é necessário começar apresentando padrões visuais e cinestésicos em separado, trabalhando gradativamente em direção à integração dos dois.

Deficiência em revisualização - Os materiais para o treinamento de memória visual devem ser cuidadosamente selecionados. Todas as gravuras, letras e palavras devem ser nítidas com linhas bem definidas, a fim de que a criança tenha ampla oportunidade para vê-las e recordá-las. Os quadros de letras ou números usados em sala de aula devem ser escritos com tinta espessa ou crayon e com espaço adequado. Pode ser usada escrita de tamanho maior ou de cor diferente para intensificar certas letras ou figuras (JOHNSON; MYKLEBUST, p. 260).

Quando ocorrem problemas de atenção juntamente com uma deficiência de memória, precisam ser usados sinais para obter a atenção durante o treinamento. Ins-

truções verbais do tipo “pronto” ou “próximo” são úteis, mas devem ser enfatizadas as pistas visuais.

Como as crianças com distúrbios de aprendizagem tendem a ter dificuldades para se preparar sozinhas, começamos com recursos para chamar atenção e gradativamente os reduzimos na medida em que controles internos e hábitos adequados de atenção vão se consolidando.

O principal meio para se obter respostas das crianças com déficits em revisualização (até que a memória melhore) é através das modalidades auditivas e cinestésicas e táteis.

Portanto, o professor que deseja ajudar seus alunos, reconhece através das intervenções sugeridas que só através de um trabalho paciente e constante poderá prestar à criança a ajuda que ela tanto necessita.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo serviu para ilustrar como se desencadeia o processo de aprendizagem e os possíveis obstáculos de uma realidade em que atuam os educadores. Se houver um olhar para o fracasso reconhecendo que a escola, com sua cultura, seu currículo e práticas é responsável, talvez seja possível construir intervenções que resultem no sucesso do aluno, em sua aprendizagem.

Também é relevante considerar que a presença de um psicopedagogo junto aos alunos nas escolas, pode-se evidenciar como desnecessária, face à melhoria das práticas pedagógicas, especialmente nas séries iniciais, se a proposta didática passar a ser mais adequada. Se o professor é bom, dinâmico e integrado efetivamente no processo de aprendizagem, desaparece o aluno especial, desinteressado, desmotivado e apático. Dificuldades de Aprendizagem, na maioria dos casos, nada mais é do que dificuldades de ensinagem, também conceituada como dispedagogia, ou seja, a falta da mesma. É claro, que estamos falando de dificuldades e não de deficiências de aprendizagem.

Ao professor cabe estudar sempre. A busca por respostas para os problemas em Educação é infundável. O professor deve ter a consciência de que seu conhecimento é construído ao longo do processo e que o aluno tem sede de aprender, portanto, seu investimento profissional será contínuo e permanente.

REFERÊNCIAS

- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 (Edição original em 1987).
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1991.
- JOHNSON, D. J.; MYKLRBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem**, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.
- JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**, São Paulo: Editora Ática, 1990.
- LIMONGI, S. C. O. A linguagem na criança de onze a catorze anos: sua expressão no período formal. In: OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, Eunice Soriano de (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MICOTTI, M. C. O. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.
- PIAGET, J. Psychopédagogie et mentalité enfantine. **Journal de Psychologie Normale et Pathologique**, Ano 25, 1920, p. 31-60.
- _____. **A equilibração das estruturas cognitivas-problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SOUZA, M. T. C. C. Intervenção Psicopedagógica: como é, o que planejar? In: SISTO, F. F. (Org.). **Atuação Psicopedagógica e a aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VINH-BANG. A intervenção psicopedagógica. (C. C. Scriptori e L. L. Zaia, trads.). In: **Archives de Psychologie**, v. 58, n. 225, Genève: Editions Médecine et Hygiène, 1986, p. 123-135.
- VISCA, J. **Psicopedagogia - novas contribuições**. Organização e tradução Andréa Morais e Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.