

A CRIANÇA E O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA: UM PROCESSO INTERATIVO

Eliane Campos Ruiz Leite¹
Teresinha de Fátima Aguiar²
Maria Terezinha Marques Siqueira³

RESUMO: A prática pedagógica de alfabetização, atualmente, vem sendo influenciada por alguns estudos e pesquisas sobre conhecimento e linguagem tais como: Construtivismo, Psicogênese da língua escrita, e Socioconstrutivismo. Esse artigo, portanto, tem como objetivo analisar as teorias acerca de como se processa a construção da leitura e da escrita pela criança. Para que o processo de alfabetização ocorra satisfatoriamente, é necessário, portanto, que sejam selecionadas metodologias de ensino que possam garantir a aquisição do objetivo desejado. Isto significa que, através do arranjo sistemático dos eventos do ambiente, deve-se produzir mudanças observáveis no desempenho do aluno. A alfabetização deve efetivar-se a partir do contato direto com o mundo da leitura e da escrita, através de situações concretas, significativas, onde o ler e escrever tornem-se uma necessidade não só para o portador de alguma deficiência, mas de toda criança.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e Escrita, Aprendizagem, Processo Interativo.

ABSTRACT: The pedagogic practice of literacy, now, comes being influenced by some studies and researches on knowledge and language such as: Construtivismo, Psicogênese of the language writing, and Socioconstrutivismo. That article, therefore, she has as objective to analyze the theories concerning as the construction of the reading is processed and of the writing for the child. So that the literacy process happens satisfactorily, it is necessary, therefore, that are selected teaching methodologies that can guarantee the acquisition of the wanted objective. This means that, through the systematic arrangement of the events of the atmosphere, it should be produced changes you observed in the student's acting. The literacy is due starting from the direct contact with the world of the reading and of the writing, through concrete, significant situations, where the to read and to write becomes a need not only for the carrier of some deficiency, but of every child.

WORD-KEY: Reading and Writing, Learning, Interactive Process.

INTRODUÇÃO

Como se sabe, muito antes de a criança vir para a escola, ela opera com a linguagem falada e usa a linguagem oral com desembaraço para interagir nas diversas situações da vida. Essa criança aprendeu a falar e a entender o que falam, passando por um processo de aquisição da linguagem gradativo e progressivo, sem que houvesse necessidade de sistematização de qualquer conteúdo de língua. Apenas exposta a uma cultura, com determinada língua e interagindo, agindo e fazendo ações com a linguagem, a criança adquire esse saber. Aconteceram complexas operações cognitivas, simbolizações e formação de conceitos

Mas, enquanto o processo de aquisição de linguagem oral não tem preocupado senão os lingüistas, o processo de aquisição da linguagem escrita tem sido objeto de atenção dos envolvidos com a educação. Alfabetizar tem sido um desafio. É mais do que isso, que tipo de alfabetização se quer, tem sido um questionamento constante, principalmente nas duas últimas décadas. Não se concebe mais que uma criança alfabetizada é aquela que apenas reconhece letras e as copia. Hoje o conceito de alfabetização é mais amplo que o tradicionalmente conhecido. Entende-se por mais amplo, considerar a linguagem em toda a sua dimensão significativa, o que só é possível se a mesma for considerada em toda a sua dimensão discursiva, isto é, quando o seu uso efetivo levar em conta os seus interlocutores e a situação em que

foi produzida essa linguagem. Conseqüentemente, a concepção de escrita não pode ser apenas o de um código para transcrição da fala, priorizando-se apenas o aspecto gráfico de produção; desenvolvendo-se habilidades que garantam a correção da transcrição. O que culmina a exigência da perfeição do grafismo logo nas primeiras séries.

A concepção de escrita deve ser entendida como uma representação simbólica da linguagem falada, como uma simbolização de sinais sonoros, que, por sua vez, já são uma simbolização do mundo. Esse artigo tem como objetivo analisar as teorias acerca de como se processa a construção da leitura e da escrita pela criança. Primeiramente, aborda a questão de modo geral e, posteriormente, apresenta algumas considerações a respeito do assunto em questão sobre Portadores de Necessidades Educativas Especiais. A prática pedagógica de alfabetização, atualmente, vem sendo influenciada por alguns estudos e pesquisas sobre conhecimento e linguagem tais como: Construtivismo, Psicogênese da língua escrita, e Socioconstrutivismo. No presente contexto, discute-se brevemente algumas questões referentes aos processos de aquisição da leitura e da escrita, tendo como aportes PIAGET (1976); VYGOTSKY (1986).

O Processo de Aquisição da Leitura e da Escrita

O Construtivismo é a aplicação pedagógica dos estudos de Piaget que reformulou em bases funcionais as questões

¹ Psicóloga, Professora de Pós-Graduação da Universidade Paranaense – UNIPAR, Campus/Sede e Guaíra e Professora da Rede Pública Estadual de Umuarama.

² Coordenadora Multicampi de projetos de divulgação universitária.

³ Professora de Pós Graduação e Coordenadora do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Superior da Universidade Paranaense – UNIPAR, Campus/Sede; Orientadora Educacional da Rede Pública.

sobre pensamento e linguagem. Ao mesmo tempo o médico pensador e cientista experimental interessava-se por uma visão transformadora da psicogênese, constata através de pesquisa que o conhecimento é construído através da interação do sujeito com o objeto. Assim, o desenvolvimento cognitivo desenvolve-se pela assimilação do objeto de conhecimento com as estruturas anteriores presentes no sujeito, e pela acomodação dessas estruturas em função do que vai ser assimilado. Para o autor, a criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar. Neste enfoque, a função do professor é propiciar situações para que a criança construa seu sistema de significação, o qual uma vez organizado na mente, será estruturado através da escrita ou oralmente.

Embasadas nas pesquisas de Piaget sobre a “Psicogênese da Língua Escrita” FERREIRO e TEBEROSKY (1985), marcaram a história do processo de alfabetização, quando realizaram investigações científicas e constataram que a criança é capaz de reconstruir o código lingüístico e refletir sobre a escrita. Continuam desenvolvendo trabalhos sobre as hipóteses de pensamento que a criança pode apresentar a respeito da linguagem escrita. Essas pesquisas não propõem uma “nova pedagogia” ou um “novo método”, deixam claro que o que leva o aprendiz à reconstrução do código lingüístico, não é o cumprimento de uma série de tarefas ou o conhecimento das letras e das sílabas, mas a compreensão do funcionamento do código escrito.

Embora o Construtivismo não proponha uma prática pedagógica, sua contribuição é essencial para que o educador repense todo o processo de ensino-aprendizagem da linguagem e o funcionamento do código da leitura. Conhecendo os diversos níveis conceituais lingüísticos da criança, é possível criar atividades para que ela possa desestruturar a sua concepção e construir o conhecimento da base alfabética da escrita.

Por outro lado a teoria Sócio Construtivista, vem sendo desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky e seus seguidores., pesquisas sobre aquisição de linguagem como fator histórico e social, enfatizam a importância da interação e da informação lingüística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. Nessa teoria o papel do professor é o de mediador e facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico.

O Sócio Construtivismo, hoje, traz em seu bojo, uma convergência das idéias piagetianas e vigotskyanas, enfatizando a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural. Piaget trabalha com os níveis maturacionais, enquanto que VYGOTSKY (1976), trabalha com a relação aprendizagem – desenvolvimento. Esta teoria apresenta o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

A esse respeito, DER VEER e VALSINER (1996) enfatizam que a “Zona de Desenvolvimento Proximal” é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém, conseguirá fazer sozinha amanhã.

O nível de desenvolvimento real, afirma VYGOTSKY (1986), é característico das habilidades

intelectuais que a criança já tenha dominado: ele representa as funções já amadurecidas, os resultados de ontem, confundindo-se neste ponto com as idéias de Piaget. Porém, o desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos mais capazes, enriquece seu desempenho futuro e revela indicativos de resultados positivos de amanhã.

As idéias de Vygotsky aqui colocadas, são particularmente relevantes para a educação e, subsidiam todo entendimento sobre o processo de alfabetização. Mediante pesquisa buscavam uma solução científica para os problemas do ensino inicial da língua escrita e, neste sentido, deixou algumas recomendações importantes. Acreditava ser necessário que as letras se convertessem em elementos da vida da criança tal como o é a linguagem, ressaltando que do mesmo modo que a criança aprende a falar, deve aprender a ler e a escrever. Em suas conclusões práticas, o autor entende que para levar o aluno a uma compreensão interna da língua escrita, é preciso organizar um plano de ação. Assim, ao expressar-se pelo desenho, a criança pode chegar a perceber num determinado momento que este não lhe é suficiente.

Por sua vez BRASLAVSKY (1993) ressalta que o professor costuma utilizar-se de recursos não apropriados para comprovar a utilidade da escrita e sua compreensão. Por exemplo: (uma pessoa estranha à classe não entende uma mensagem expressa por desenhos compreensíveis para o grupo, mas compreende quando a mensagem é formulada por escrito). Para esse autor, o segredo do ensino é a preparação e organização adequada do complexo processo de transição de um simbolismo a outro, acompanhando este processo em seus momentos mais críticos para poder adequá-lo ou readequá-lo.

VYGOTSKY (1986) interessou-se particularmente com o segundo momento da evolução do simbolismo, isto é, quando a criança já utiliza símbolo para representar a linguagem falada, entendendo que a criança deve passar do desenho do objeto à prática da linguagem falada.

Apoiado nas pesquisas de Vygotsky, LURIA (1986) voltou-se, especialmente, para a que podemos chamar de pré-história da escrita. Neste estudo, faço referência às concepções dos autores como sendo uma abordagem única, idênticas sobre alfabetização, na medida em que estes dois autores trabalharam sobre este tema a partir de um mesmo corpo teórico e empírico.

LURIA (1986) propõe uma seqüência para o processo de aquisição da escrita pela criança, que se refere justamente ao domínio do modo de utilização do sistema de escrita de sua função. O autor enfatiza que, inicialmente, a criança passa por uma fase de imitação do formato da escrita, e para explicar o simbolismo na escrita, afirma que uma criança começa a usar o desenho quando a linguagem falada já progrediu. Diz o autor: no início, a criança desenha de memória, mesmo que o objeto esteja diante dela; ela não desenha o que vê, mas o que conhece. Durante o seu desenvolvimento, há um momento em que ela percebe que alguns traços podem representar ou significar algo, embora ainda não os perceba como um símbolo, mas como algo que contém elementos que lembram o objeto. Depois, os desenhos vão tornando-se linguagem escrita real, em que a representação de relações e significados individuais vão se convertendo em sinais simbólicos abstratos. O desenho acompanha a frase, e a fala permeia o desenho; o que é essencial e decisivo para o desenvolvimento da escrita..

As pesquisas de LURIA com relação a aquisição da leitura e da escrita sugerem que o caminho natural para esse aprendizado consiste em falar várias frases à criança, pedindo que esta preste atenção para não esquecer-las. Quando ela percebe que é impossível realizar tal tarefa, o examinador oferece-lhe um recurso: estende-lhe um papel e sugere que grafie algo para ajudar na reconstituição. Assim, a criança redescobre que a fala pode ser escrita por letras, palavras e frases, e o ensino da linguagem escrita, no entender do autor, consiste em mediar e organizar essa transição natural.

Para apresentar as idéias de Vygostky e Luria sobre a alfabetização, OLIVEIRA (1996) faz referência também a teoria de Ferreiro, que segundo o autor, tem sido bastante divulgada nos meios educacionais contemporâneos. Para o autor, embora o trabalho de Vygostky e Luria anteceda a obra de Ferreiro em aproximadamente 50 anos, a notável semelhança entre as duas abordagens, e a comparação entre elas pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a alfabetização.

OLIVEIRA (1996) conclui que, a similaridade mais evidente que pode ser apontada em relação as idéias de Vygotsky e Luria em relação às de Ferreiro, refere-se a que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade em que o processo de alfabetização nada mais é do que o domínio progressivo desta realidade, que começa muito antes da criança se escolarizar. “ Por ser membro de uma sociedade letrada a criança adquire noções sobre a língua escrita antes de ingressar na escola; essas noções depois são sistematizadas em situações mais formais de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1996 p.64).

Assim, do mesmo modo que FERREIRO (1985), VYGOTSKY (1976), postulam que a criança imersa na sociedade letrada está exposta às características, funções e modalidades de utilização da língua escrita desta cidade e que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre este objeto cultural. Para LURIA (1986) trabalhar com a criança da fase pré-silábica de FERREIRO (1985), isto é, com a criança que ainda não percebeu que a escrita representa o som da fala, está operando na construção da compreensão da utilidade e da função da escrita. Quando a criança ingressa na fase silábica de FERREIRO, já está além das considerações de Luria.

A escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem, e tudo se modifica ao supor que o sujeito que vai abordá-la já possui um notável conhecimento de sua língua materna.

VYGOTSKY (1984) esclarece que o processo de aquisição da língua escrita tem uma pré-história, que é o momento progressivo de apropriação, pela criança, da idéia de representação que sempre teve como base, a fala. A criança aprende a utilizar, como meio de representação, inicialmente o gesto, utiliza o jogo e o brinquedo, onde a apresentação assume a forma elaborada do faz de conta. Conforme já descrito nessa pesquisa, a criança aprende, ainda a representar objetos e situações pelo desenho, configurando o uso de uma linguagem escrita real. Assim, deslocar o desenho de coisa para o desenho de palavras é uma transição natural e, para esse autor, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente esta transição natural. Portanto a língua escrita convencional, constitui um simbolismo de segunda ordem, isto é, não representa

diretamente o objeto, mas constitui-se numa representação do objeto: a palavra oral.

FERREIRO (1985), se interessou, mais de perto, pela escrita da criança delineando as etapas principais da elaboração da habilidade da leitura e da escrita ao longo do seu desenvolvimento ou, ao afirmar que na busca da compreensão do que é, e de como se processa a escrita, ela faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve familiarizar-se o professor.

A aprendizagem construtivista proposta por FERREIRO (1985) funde-se com a teoria de PIAGET (1979), quando compreende o aprendizado como um processo de construção, que se origina no interior do indivíduo, através da interação com o meio.

Comparando os métodos tradicionais com esta posição piagetiana, percebe-se diferenças radicais, tanto nos objetivos como na maneira de atingí-los. O procedimento geral, comumente adotado pelo professor tradicional para fazer a criança aprender a ler e a escrever, consiste em proporcionar-lhe a instrução verbal correspondente. Se a criança não aprende, os culpados são: o método ou quem ensina. Esta posição fundamenta-se na crença de que o conhecimento se processa por absorção ou por internalização do meio exterior. Por isto, o método tradicional busca educar no sentido de fazer a criança adotar padrão de conduta desejável, considerado importante, do ponto de vista adulto. Por outro lado PIAGET (1979) provou que a criança não adquire conhecimento, diretamente, interiorizando-os a partir do ambiente, mas sim, por um processo contínuo de organização e reorganização de estruturas, de tal modo que cada organização integre a anterior.

Desta forma, a aprendizagem construtivista dá-se através da construção natural do conhecimento. Esta visão privilegia a compreensão e contribui segundo KAMII (1991), para o crescimento da inteligência tendo como objetivo prioritário o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual da criança.

Segundo FEIL (1991), o método tradicional é a negação da leitura enquanto comunicação utilizável pela criança. A criança para aprender o alfabeto é obrigada a atravessar o mesmo processo. A autora complementa afirmando que, a criança é barrada em sua criatividade, pois é obrigada a trilhar caminhos pré-concebidos. Assim, se a criança não der a “resposta esperada” é sempre ela o problema nunca a metodologia.

É importante buscar também as contribuições de VYGOTSKY (1984), para uma reflexão quanto à natureza do conhecimento. Para este pesquisador, a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam. Isto é, a formação e o desenvolvimento das funções e faculdades específicas superiores ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência humana, generalizado e fixado nos produtos materiais das atividades humanas ou em categorias conceituais sob a forma verbal.

A alfabetização lida com a linguagem e exige do alfabetizador além dos conhecimentos didáticos, psicológicos e sociológicos, conhecimentos aprofundados acerca das considerações metodológicas para trabalhar o processo de alfabetização.

Portadores de Deficiência

Antes de tecer considerações sobre como encaminhar a proposta metodológica para a alfabetização dos portadores de deficiência mental, vale frisar que os encaminhamentos metodológicos a serem trabalhados com os educandos não diferem daqueles propostos pelo Currículo Básico do Ensino Regular das escolas públicas do Estado do Paraná. As discussões sobre os encaminhamentos metodológicos aqui discutidos encontram-se embasados nas pesquisas desenvolvidas por autores contemporâneos, como IDE (1993), FERREIRA (1993), FERREIRO (1985), FERREIRO & TEBEROSKY (1986), que investigaram as contribuições de VYGOTSKY (1984) e PIAGET (1976) no que se refere a aquisição da leitura e da escrita.

Fica, portanto, fácil deduzir, a partir desta concepção de aprendizagem de escrita, as razões pelas quais a maioria dos alunos portadores de deficiência mental que saem das classes especiais, após serem alfabetizados, não conseguem entender a frase lida, nem expressar pela escrita o seu pensamento, embora apta para ler qualquer palavra e para realizar ditados quase sem erros (IDE, 1993 p.26). Nos comentários da autora, a alfabetização, fundamentada nos métodos tradicionais, torna-se artificial e mecânica e muito distante de quem se pretende atingir, ou seja, a criança seja ela portadora ou não de alguma deficiência.

Parafraseando FEIL (1991) ensina-se partindo de letras ou sons para a criança formar sílabas e só mais tarde formar palavras que só têm função de fixar as letras estudadas. Desta forma, as palavras são apresentadas de maneira isolada, porquanto:

A criança permanece horas e horas repetindo uma letra, ou uma sílaba, até chegar a memorização. Ler, para estes métodos, significa decifrar. Esses elementos (sons, sílabas e até mesmo palavras) nada têm a ver com o sentido e, por outro lado, sabemos que o indivíduo que não souber o sentido das palavras e só souber decifrar ainda não aprendeu a ler. Mas em que consiste realmente esta metodologia? Trata-se simplesmente do nosso velho método sintético renovado, que surgiu nos anos de 1880, juntamente com o aparecimento da primeira cartilha (FEIL, 1991, p. 27)

Resumidamente, o método tradicional se caracteriza na escolha de uma “palavra chave”, para ensinar a letra inicial desta palavra e a sua combinação com as vogais. As cartilhas são, também, assim estruturadas: uma gravura, a palavra, a letra e as combinações com as vogais, e que o processo de introduzir novas letras é rigorosamente igual.

Para IDE (1993) a partir do momento em que o ensino passar a preocupa-se com o desenvolvimento das capacidades e dos talentos que as crianças portadoras de deficiência já possuem, certamente pode-se esperar que ocorram algumas mudanças qualitativas no processo de aprendizagem.

Esta compreensão é, sem dúvida, um estímulo para direcionar um encaminhamento metodológico em que a criança passe a ser o sujeito em busca do seu conhecimento, respeitando o desenvolvimento da escrita relatado por FERREIRO & TEBEROSKY (1986). Nesta intervenção da

construção da escrita, aceita-se os diversos modos pelos quais o aluno tenta exprimir suas idéias por meio da fala. Considera-se, inclusive, as formas pelas quais a criança demonstra estar elaborando um sistema próprio de regra de linguagem, dando-se como corretas, todas as suas produções nesse sentido.

A apropriação do conhecimento socialmente produzido acontece através de demonstrações ou de pistas usadas por uma pessoa mais experiente num processo de interação com a criança. Daí decorre, a importância decisiva da participação do professor no processo pedagógico enquanto elemento capaz - porque portador desse conhecimento - de estabelecer a mediação necessária entre a criança e o conhecimento historicamente produzido.

A respeito da mediação do professor, o desenvolvimento da criança deficiente mental é facilitado quando o professor fornece possibilidades da mesma de ir além dos conhecimentos concretos, o que implica estimulá-la a codificar as suas experiências, ou seja, representar operando com símbolos. Ao aluno deve ser solicitado a falar sobre o que quer fazer, sobre como planejar sua ação, o que permite a formação de imagens antecipatórias. Deve, também, ser incentivado a falar sobre o que fazem, pois isto lhe dá oportunidade de tomar consciência de seus atos (imagens retroativas). Através do planejamento (pensar antes) e da tomada de consciência (pensar depois), a criança portadora de deficiência mental vai organizando o mundo em seu pensamento, nos aspectos espacial, temporal e em suas significações.

As conversas espontâneas convertem-se em encaminhamentos metodológicos que devem ser incentivados, o diálogo entre professor e aluno passa a ser bastante executado. Desta forma, as interações resultam em compreensões que dão espaço para que o aluno interaja, argumente e sinta-se livre para expor suas idéias e sentimentos.

Segundo IDE (1983), além da verbalização, outras formas de manifestar o pensamento, como o desenho e pinturas livres, as construções, o jogo simbólico, tornam-se necessárias e devem ser incluídas na proposta do professor que trabalha com as Crianças Portadoras de Deficiência Mental. Assim, inicia-se o aluno no processo da alfabetização, levando-se em conta a sua compreensão a respeito do valor e extensão da leitura e da escrita na veiculação do pensamento, na troca de idéias e informações, resoluções de problemas práticos; portanto, o valor social da leitura e escrita passam a ser realmente conhecido pela criança.

Para IDE (1993), FERREIRO & TEBEROSKY (1985) e FERREIRA (1983), apenas a exercitação dos conteúdos não garantirá ao aluno com necessidades especiais a apropriação da linguagem escrita. Além desses fatores, deve-se encaminhar o trabalho de forma a desenvolver a compreensão do caráter simbólico e função social da escrita, através de metodologias que envolvam várias formas de representação da realidade, como o desenho, a mímica, a dramatização, entre outros. No entendimento das autoras, com um trabalho que combine os aspectos formais e simbólicos da escrita, o aluno portador de deficiência mental gradativamente irá atingindo o seu domínio.

O professor deve fornecer a esses alunos, muitos momentos de leitura e escrita, pois, quanto mais atividades

neste sentido, mais elementos tem para trabalhar cognitivamente com a palavra escrita. Logo, professor deve realizar um programa que proporcione ao aluno o contato regular com a palavra escrita, permitindo-lhe explorar as várias possibilidades que os símbolos gráficos proporcionam. Para tanto, o aparecimento de letras e até mesmo de palavras, nas produções espontâneas das crianças, devem ser vistos pelo professor como uma forma importante de expressão de seu pensamento. A criança escreve do modo como acredita e pelo contato assíduo com a escrita e a leitura, a diferencia as diversas marcas gráficas, aprendendo a ordenar e seqüenciar frases e até mesmo textos.

Para que o processo de alfabetização ocorra satisfatoriamente, é necessário, portanto, que sejam selecionadas metodologias de ensino que possam garantir a aquisição do objetivo desejado. Isto significa que, através do arranjo sistemático dos eventos do ambiente, deve-se produzir mudanças observáveis no desempenho do aluno.

Através da metodologia do ensino, pode-se perseguir com êxito os objetivos da alfabetização. O processo educativo, se quiser chegar a bom termo quanto aos seus objetivos, tem de agir metodicamente, isto é, metodologicamente. A metodologia de alfabetização deve ser encarada como um meio e não como um fim, pelo qual deve haver, por parte do professor, disposição para alterá-la, sempre que sua crítica sobre a mesma o sugerir.

A alfabetização deve efetivar-se a partir do contato direto com o mundo da leitura e da escrita, através de situações concretas, significativas, onde o ler e escrever tornem-se uma necessidade para não só para o portador de alguma deficiência, mas de toda criança.

Os encaminhamentos metodológicos aqui sugeridos para aproximação da criança com a escrita, não constituem sugestões de um novo método de alfabetização, mas, uma nova postura do professor diante do complexo processo da alfabetização de crianças. Esses encaminhamentos foram baseados, como já mencionado, no Currículo Básico da Educação do Estado do Paraná, haja vista que a proposta de trabalho para as crianças com deficiências especiais pouco ou nada diferem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Federação Nacional das APAEs. *Eixo referencial de atuação*. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1998.

CASTORINA, J. A. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, Dóris Anita Freire. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. *Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo*. Ijuí: Vozes/Fidene, 1987.

FERREIRA, Izabel Neves. *Caminhos do Aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília Corde: 1993.

FERREIRA, Júlio Romero. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. In CADERNOS CEDES, ano XIX, nº 46. São Paulo: Unimep, 1998.

FERREIRA, Maria de Jesus Queiroz da Costa. *Um programa de atividades físicas para o desenvolvimento do excepcional*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal Santa Maria, Santa Maria.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papyrus, 1985.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96.

LURIA, A R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferencias de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SKAU, Rosângela. *Deficiência mental: sonho e realidade*. São Paulo: Edicon, 1985.

STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian. *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VEER. R. V. D. & VALSINER J. *Vygotsky: uma síntese* São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos de A (orgs). *Projeto-político pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. *Técnicas de Ensino: Por que não?* São Paulo: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.